

LARISSA CARPINTÉRO DE CARVALHO

**CRENÇAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A PSICOLOGIA  
NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
2005

LARISSA CARPINTÉRO DE CARVALHO

**CRENÇAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A PSICOLOGIA  
NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
2005

© by Larissa Carpintéro de Carvalho, 2005.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Carvalho, Larissa Carpintéro de .  
C253c Crenças de estudantes de pedagogia sobre a psicologia nos parâmetros  
curriculares nacionais / Larissa Carpintéro de Carvalho. -- Campinas, SP:  
[s.n.], 2005.  
  
Orientador : Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.  
  
1. Formação docente. 2. Crenças. 3. Psicologia educacional. 4.  
Parâmetros Curriculares Nacionais. I. Sadalla, Ana Maria Falcão de Aragão.  
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Keywords: Teacher´s education; Beliefs; Educational psychology; Curriculum

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Glória Elisa Bearzotti Pires von Buettner

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Prof. Dr. Nilton Júlio de Faria

Data da defesa: 11/02/2005

## **Resumo**

CARVALHO, L. C. Crenças de Estudantes de Psicologia sobre a Psicologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005

A formação de professores em uma perspectiva transformadora tem sido a preocupação de pesquisadores da Educação. A Psicologia tem buscado superar o papel a ela atribuído da psicologização dos processos educativos, assumindo uma perspectiva de parceria na formação de professores. Considerando que as crenças docentes são processos cognitivos que desencadeiam ações cujas conseqüências afetam o processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de olhar para as contribuições da Psicologia Educacional, este trabalho teve como objetivo compreender as crenças de estudantes de Pedagogia sobre a Psicologia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As participantes da pesquisa foram 7 alunas de 3º e 4º anos do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. Foram compostos dois grupos para refletir acerca das temáticas da Psicologia presentes em trechos selecionados do Documento Introdutório dos PCN. Os encontros foram audiogravados e as crenças identificadas e analisadas a partir das verbalizações das participantes, tendo como fundamento a proposta do Paradigma Indiciário. Os resultados revelam dois pólos de crenças: de um lado, os problemas na relação entre a proposta, a prática e a formação; de outro, as relevâncias da proposta e de sua relação com a formação docente. Esses resultados indicam que as temáticas da Psicologia da Educação veiculadas nos PCN podem ser relevantes para a formação e prática dos professores, desde que analisadas criticamente e usadas em conjunto com outras políticas de formação. Este trabalho contribui com as reflexões sobre o papel da Psicologia na formação docente, apontando, para além das críticas à psicologização do documento, a necessidade de (re)pensar as discussões da Psicologia nos PCN, sem, contudo, dispensá-las.

## **ABSTRACT**

Teacher's education in a transformer perspective has been a concern among education researchers. Psychology has tried to overcome the role of psychologization of educative processes attributed to it. Considering the educational beliefs as a cognitive process that starts actions which consequences affect the teaching-learning process and the necessity to look at the contributions of educational psychology, this work intends to comprehend the pedagogy student's beliefs about Psychology present in the National Curricular Parameters (PCN). Seven students from the 3<sup>rd</sup>. and 4<sup>th</sup> year of a pedagogy course from a public university from Sao Paulo State took part in the research. Two groups were composed to think about the thematic of psychology found in the selected passages from the introductory document of PCN. The meetings were recorded and beliefs identified and analyzed based on the students' discussion, having as fundament the proposal of Evidential Paradigm. Two kinds of beliefs were revealed. On one hand the problem about the proposal, the practice and the formation, on the other hand the proposal importance and its relation with the teacher's education. The results indicate that the thematic from educational psychology found on PCN can be important to the education and practice of the teacher if critically analyzed and used in connection with other educational policy. This work contributes to the reflections about the psychology role in the teachers' education, pointing beyond the criticisms at psychologization of the document, the necessity of (re)thinking the discussions of psychology on PCN without ignoring them.

Ao meu tio Newton, que se foi, deixando a sensação de que a vida, às vezes, tem tristes sentidos

À Elis, que chegou, “trazida” pelo meu tio, para me mostrar novos (e bons) sentidos para a vida

## **AGRADECIMENTOS**

Quando paro para pensar no caminho que percorri até chegar ao fim deste trabalho, muitas pessoas aparecem em meus pensamentos. Gostaria de me lembrar de todas, uma por uma, e agradecer-lhes pessoalmente. Mas como sei que não será possível, fica registrada aqui minha gratidão a todos que participaram direta ou indiretamente dessa minha caminhada. Com um carinho especial, quero agradecer:

À professora doutora Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, ou melhor, à querida Ana, pela parceria, pelo carinho, pela força, mas principalmente por não ter deixado de acreditar na minha capacidade de fazer este trabalho.

À professora doutora Glória Elisa Bearzotti Pires von Buettner, a Glorinha, por vir acompanhando meu caminho há 6 anos, sempre contribuindo com a minha formação profissional.

À professora doutora Ana Lúcia Guedes-Pinto, por ter “surgido” no meu caminho, auxiliando principalmente na definição da metodologia deste trabalho.

Aos professores doutores Guilherme do Val Toledo Prado e Nilton Júlio de Faria, por terem aceitado pensar junto comigo a finalização deste trabalho.

À minha mãe, exemplo de luta por uma sociedade mais justa, exemplo de mãe, que, mesmo quando não entende minhas escolhas, me apóia, respeita e dá forças para que eu não desista.

Ao meu pai, pela influência na minha escolha profissional e pela maneira silenciosa de me cobrar trabalho.

Ao Nelson, meu companheiro, meu amor... por ter diminuído o ritmo de seus passos para respeitar o meu ritmo e caminhar ao meu lado para que eu conseguisse chegar ao topo desta “montanha”.

Aos meus irmãos, Rodrigo e Guilherme, pelas conversas, pelo cuidado que têm comigo e por todo amor que me dedicam. Às minhas cunhadas Ana e Ju, por amarem meus irmãos.

Às minhas irmãs, Livia e Letícia, especialmente pelos momentos de não-pensar em trabalho.

À minha família, tios, tias, primos e primas por serem portos-seguros. Em especial ao meu primo Rafael, sua namorada, Paula e meu primo Leonardo, por terem me socorrido nos últimos instantes.

À Odaléa e Raphael, por terem entrado para a minha família.

À Ecilda, por me ajudar com as palavras e ao Everardo, por ser um exemplo de professor e pesquisador.

À D. Zilá, Seu Carlos Antônio, meus cunhados e cunhadas Heleno e Flávia; Artur e Ludmila, Gustavo e Renísia, Flávio e Simone e meus queridos sobrinhos Francisco, Verônica, Gabriel, Bruna, Guilherme e Lucas (meu afilhado do coração), por terem me acolhido em sua família.

À minha madrinha, Fabíola, meu padrinho, Bomfim, e seus filhos André, Flávio e Eduardo, por acompanharem minha vida de perto – ainda que estando a 3.000 quilômetros de distância.

Ao Régis, por me ajudar com as palavras inglesas, desde o início.

À Marcela, por ter me ouvido em tantos momentos difíceis desta caminhada.

À Mari, Nusha, Marcus, Lara, Vivi, Larissa, Carol Zapa, por virem acompanhando tantos momentos importantes na minha vida.

Às amigas do “caldeirão”: Carol, Fer, Bitá e Je, pela proximidade, mesmo quando não estão por perto.

Às alunas de Pedagogia, participantes da pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar seu tempo, suas palavras, suas crenças.

À professora e amiga Martha, por ter me dado o prazer de ouvir suas experiências.

Às professoras e colegas do PES, pelas discussões, trocas de idéias e parcerias.

À Mari Wisni, por ter vivido comigo as dificuldades e alegrias deste trabalho.

Aos professores e colegas da PUC, onde se iniciou meu caminho na Psicologia, especialmente a Marilé, Mel, Sonia, Aninha, Márcio, Braghini, com quem iniciei o mestrado na PUC.

À Lili, por ter sido o “olhar de fora”, principalmente nos momentos difíceis.

Às amigas da APG: Edna, Jacqueline, Lucelma, Luciana, Alessandra, por não terem me deixado esquecer do compromisso político no meu caminho profissional.

Às secretárias da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pela atenção com que sempre me receberam e auxiliaram.

Às funcionárias do Centro de Convivência Infantil (CECI), especialmente à Vânia, que cuidaram com tanto carinho da Elis nesses últimos meses para que eu pudesse concluir este trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Por fim, meu mais profundo agradecimento à minha pequena Elis, filha amada, que aceitou com paciência as minhas ausências, muitas mais do que gostaríamos...

## ÍNDICE

### PONTOS DE PARTIDA

UM POUCO DO MEU CAMINHAR .....	1
ALGUMAS CRENÇAS-FUNDAMENTO DESTE TRABALHO .....	11
<b>1. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: UMA ANTIGA E CONTROVERSA RELAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 PENSANDO OS LUGARES DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	23
1.2 FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS ABORDAGENS .....	32
<b>2. O PENSAMENTO DO PROFESSOR EM FOCO: CONHECENDO AS CRENÇAS DOCENTES .....</b>	<b>45</b>
2.1 CRENÇAS DOCENTES SOBRE A PSICOLOGIA NOS PCN: UMA CONTRIBUIÇÃO “DA” E “PARA” A PSICOLOGIA EDUCACIONAL .....	57
<b>3. TRILHANDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS .....</b>	<b>63</b>
3.1 PARTICIPANTES .....	64
3.2 CONHECENDO AS CRENÇAS DOCENTES .....	65
3.3 A ANÁLISE DE DADOS À LUZ DO PARADIGMA INDICIÁRIO .....	69
<b>4. O OLHAR SOBRE OS OLHARES: REVELANDO INDÍCIOS, COMPREENDENDO AS CRENÇAS</b>	
4.1 REVELANDO INDÍCIOS .....	77
4.2 COMPREENDENDO AS CRENÇAS .....	100
<b>5. ...E NADA COMEÇA QUE NÃO DEVA ACABAR... .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>139</b>

## PONTOS DE PARTIDA:

### UM POUCO DO MEU CAMINHAR

Sou feita de...

Cabeça, tronco e membros

Na cabeça?

Sonhos, projetos, angústias, medos...  
Minha família, meu trabalho, meu futuro  
Minha loucura, pouca razão, muita emoção

No tronco?

Movimentos, dores, marcas do que passou  
Meu coração, meus órgãos vitais, minha válvula de escape  
Minhas doenças psicossomáticas  
Meu vir a ser, o perpetuar de mim

Nos membros?

Minhas ações, meu abraço, uma certa vaidade...  
Uma aliança  
pouca força, muita força...  
Alguma esperança.

Poderia ainda dizer:

Na cabeça?

Movimentos, dores, uma certa vaidade, minhas doenças...

No tronco?

Angústias, meu abraço, pouca razão, meu futuro...

Nos membros?

Meu vir a ser, minha loucura, meu coração, muita emoção...

Assim sou feita,

de um completo – complexo.

Por onde vou, levo tudo o que sou  
Acrescentando/excluindo ingredientes  
a essa receita que me faz

Escrevi essa “receita de mim” em Maio de 2003, o objetivo era o de falar um pouco do que eu “sou feita”, para que meus colegas de dança me conhecessem um pouco. Me lembrei dela agora e decidi iniciar com ela, porque também sou feita de poesia.

É impossível falar sobre mim, sobre minhas escolhas e o caminho que tenho percorrido para chegar a esta etapa do Mestrado, sem falar de minha família, especialmente meus pais. A decisão de ser professora e psicóloga aconteceu concomitantemente. É claro que, antes de pensar sobre isso, minha imaginação já estava povoada por fantasias de ser professora, nas brincadeiras com meu “irmãozinho”, Guilherme (que hoje é uns 20 centímetros maior que eu) e minhas primas mais novas. Mas, a memória que tenho da decisão de fazer o curso de Magistério e me tornar uma professora vem junto à memória da decisão de fazer Psicologia.

Me lembro bem, eu estava na sexta série, tinha entre 11 e 12 anos. Na época meu pai estava fazendo Faculdade de Psicologia e eu o via estudando e falando sobre algumas coisas da Faculdade que eu pouco entendia, mas que já me fascinavam. Esse fascínio, estou segura, era muito mais por se tratar de meu pai falando com entusiasmo sobre algo, do que os conteúdos de suas falas – os quais sequer posso lembrar.

Minha mãe, a mais perfeita das mulheres, também há muito já me fascinava com sua capacidade de explicar pacientemente as coisas dessa vida. Ela sempre teve uma didática incrível e, já adulta, descobri que minha mãe queria ter sido professora e não médica. Talvez por isso tenha montado e ministrado um “Curso de Congelados” com apostila e tudo para suas amigas e vizinhas, quando morávamos em Três Corações, ainda que tivesse consultório e desse plantões em Hospitais. Acho que o curso foi puro desejo dela de ser um pouco professora... Hoje, se não tivesse vivo na memória que esse curso aconteceu de fato, não acreditaria... quem conhece a minha mãe sabe por quê.

Essas duas principais influências me fizeram percorrer o caminho que teve início nos 4 anos de Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e continuou nos 5 anos de Faculdade de Psicologia.

O CEFAM foi uma experiência inesquecível, de vida, de participação política, de aprendizados, de formação profissional, ainda que eu não tenha exercido a profissão de professora ao terminar o curso. A proposta era bárbara: formar professores com responsabilidade social, consciência crítica, posicionamento político, professores que pudessem transformar a escola, torná-la mais democrática, menos excludente e

desigual. Para isso, nós alunos participávamos de muitas decisões da escola (são incontáveis as assembléias que fizemos naqueles quatro anos), das discussões dos movimentos mais amplos dos professores e das Políticas Educacionais. Também participei do Grêmio Estudantil dessa escola. Foi uma formação e tanto e posso me lembrar com carinho e emoção da maioria dos professores que tive, verdadeiros mestres, e dos aprendizados valiosos que eles proporcionaram. Ano passado pude encontrar alguns deles na Unicamp – que hoje são alunos do Mestrado ou Doutorado (a Zezé e a Leny), ou mesmo professor da Faculdade de Educação, como é o caso do Wencesláo. Também ano passado tive a triste notícia da morte da Clotilde, que também fora minha professora.

Estou certa de que o “bichinho da Educação” me picou, mesmo, na minha passagem pelo CEFAM, ainda que, ao final do curso, tivesse dúvidas se gostaria mesmo de entrar em sala de aula e encarar o desafio da profissão. Como não tinha dúvida de que deveria fazer uma faculdade e não tinha dúvida que seria Psicologia – apesar de ter pensando em alguns momentos em Pedagogia e Terapia Ocupacional<sup>1</sup> – entrei, no ano de 1996, no curso de Psicologia da PUC-Campinas.

Já no início da Faculdade, entrei para o Centro Acadêmico, havia aprendido no CEFAM que a formação profissional não deveria se restringir à formação de dentro da sala de aula. Mas sabia que as experiências de sala de aula também eram parte de minha formação política. Assim, procurava ser uma aluna participativa dentro e fora da sala de aula. Nessa época, os efeitos da “picada do bichinho” da educação estavam amenos e forte estava o desejo de trabalhar com Psicologia na Saúde Pública, assumindo o compromisso com as questões sociais; obviamente devido à forte influência da minha mãe, que trabalhava em Centros de Saúde há mais de 10 anos e me contagiava com suas idéias, suas práticas e, principalmente, sua paixão pelo o que faz.

Com essas idéias, durante o terceiro ano de Faculdade, desenvolvi um trabalho sobre a Representação Social sobre o Psicólogo em Centros de Saúde, em parceria

---

<sup>1</sup> Também pensei e desejei muito fazer o curso de Dança, mas esse era um sonho impossível porque eu tinha certeza que não seria capaz de fazer o exame de aptidão. Hoje me arrependo de não ter tentado, talvez eu fosse capaz.

com 4 amigas muito queridas – com as quais, além do trabalho, formei o que chamamos de “caldeirão de bruxas”, um grupo muito unido que trabalhava, ria, chorava, se divertia... Naquela época tinha certeza que, ao acabar a Faculdade, iria me especializar em Saúde Pública e trabalhar com isso.

Mas o “bichinho” da Educação só estava dormindo e foi despertado novamente, definitivamente, quando começou o meu quarto ano de Faculdade. Muitas pessoas falavam de uma professora - a Ana Aragão - e eu já a conhecia por ter ido ao lançamento de seu livro, mas esperava, ansiosa, para ser sua aluna. Desde o primeiro dia de sua aula senti de novo aquela vontade de trabalhar com escolas e com Educação. Aquela professora falava com tanta paixão e certeza sobre a Psicologia Escolar que não tinha como não se envolver. Seus “causos” eram a marca das aulas e me identifiquei de primeira com aquela maneira leve e cativante de falar da vida, para falar de trabalho. Logo percebi que, para essa professora, sua família, sua história, suas experiências pessoais não poderiam ser separadas da psicóloga que ela é. Também logo percebi que sua presença em minha vida seria marcante.

No quinto ano, optei em fazer estágio em Psicologia Escolar com a Ana, para trabalhar com os professores de uma escola municipal e também consegui ser monitora da disciplina de Psicologia Escolar. Como ainda tinha dúvidas com relação ao que faria ao sair da Universidade, fui fazer o estágio de Psicologia Clínica em um Centro de Saúde, aquele antigo desejo.

Mas a vida, e os estágios, foram me encaminhando para a escolha inevitável. Os dias que eu passava na escola, me reunindo com as professoras, ainda que trabalhosos, foram muito prazerosos. As quartas-feiras à tarde eram esperadas ansiosamente e fui percebendo que era aquilo que eu queria fazer da minha vida profissional: trabalhar com professores. Naquela escola percebi que tinha muito a aprender. Nas supervisões com a Ana e nas leituras fui compreendendo que deveria estabelecer uma relação de parceria com os professores e não me colocar superior a eles. Assim, eu e Ana também iniciamos nossa parceria.

Como monitora, ainda que tenham acontecido alguns problemas, tive a oportunidade de também sentir o desejo de ser professora universitária. Estar ao lado e

participar das aulas da Glória, me emocionava e confirmava minha opção. A maneira como essa professora fala de Educação e do compromisso social de nossa profissão me chamava para a luta por uma sociedade diferente e me fazia pensar na parceria Psicologia – Educação como um instrumento valioso.

Também foi nesse ano de descobertas profissionais que minha vida pessoal se transformou. No mês de julho conheci o homem da minha vida, que se tornaria meu marido dois anos depois. E, desde então, o Nelson tem sido meu companheiro, meu amor, meu amigo, uma parte indispensável da minha vida.

No final do meu último ano de faculdade, em 2000, tinha um plano profissional: estudar para tentar entrar no mestrado da Unicamp no ano de 2002, já que no ano seguinte eu não poderia, pois ainda não tinha o diploma exigido, e ser orientada pela Ana, que também já era professora da Unicamp.

Mas esse plano seria transformado por volta do meio do mês de Outubro... Nós – Ana e eu – enviamos um Painel, relatando nosso trabalho na escola, para o VIII Encontro Regional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) - SP. Estava eu, orgulhosa, ao lado de um de meus primeiros painéis em um Evento Científico<sup>2</sup> quando uma professora, também da Psicologia da PUC – Campinas, Raquel Guzzo, parou ao lado do painel, leu, fez alguns comentários e de uma maneira bem direta disse: “por que você não presta o Mestrado na PUC?” Respondi que gostaria de estudar na Unicamp, que esse era um sonho, e que também não teria condições de pagar o curso, já que a Graduação eu tinha feito com Bolsa de Estudos. Raquel, bem direta, respondeu: “Mas você não teria que perder um ano, a Ana também pode ser sua orientadora na PUC e além do mais você tem muita chance de conseguir Bolsa para o Mestrado...”

Naquele momento minha cabeça “entrou em parafuso”, realmente eu poderia “ganhar” um ano... Conversei com a Ana e ela concordou que era uma boa opção e que, se eu entrasse, ela poderia me orientar. Também falei com a Glória, que me deu

---

<sup>2</sup> Já havia apresentado um trabalho em um Evento Interno da PUC, sobre crianças que vivem em instituições, e outro na “I Mostra de Psicologia do Conselho Regional de Psicologia”, sobre Violência Doméstica, e naquele mesmo Encontro da ABRAPSO estava, ainda, junto às minhas amigas do “caldeirão de bruxas”, expondo nosso trabalho sobre os Psicólogos em Centros de Saúde.

grande apoio, inclusive lendo meu projeto e dando suas valiosas contribuições para ele. Assim, participei do processo de seleção para o Mestrado da PUC – Campinas. Para a minha surpresa, não somente consegui entrar, como tive a primeira colocação no processo seletivo. Fiquei muito feliz, não podia acreditar... e ainda, com essa colocação, a possibilidade de bolsa era grande.

Tudo estava muito bom, consegui a bolsa, teria a orientação da Ana e “ganharia” um ano. Mas os problemas começaram, em algumas aulas do Mestrado não concordava com a visão de Ciência, de Pesquisa e de Psicologia de alguns professores, também sentia falta de uma discussão mais específica e que contribuísse mais com a temática de meu trabalho: a formação de professores. Foi quando aconteceu o “estopim”: a Ana me disse que não continuaria na PUC, fizera sua opção pela Unicamp, e, assim, não poderia mais ser minha orientadora. Fiquei muito triste, sem saber o que fazer. Tentei pensar em outros professores que pudessem me orientar, mas não havia ninguém que trabalhasse diretamente com aquela temática e ninguém com quem me identificasse. Além do mais, a PUC enfrentava problemas de falta de orientadores na Pós-Graduação naquela época.

Foi quando tive que tomar uma importante decisão, que mais uma vez mudaria o meu caminho. Iria retomar minha escolha inicial, tentar o Mestrado na Unicamp. Foi uma decisão difícil, sabia que na Unicamp não conseguiria Bolsa facilmente, mesmo conseguindo entrar. Sabia que significaria ter que fazer outras disciplinas, prorrogar meu prazo para além do que estava planejado. Mas também sabia que teria muitos ganhos. Na Faculdade de Educação teria a possibilidade de fazer disciplinas mais direcionadas para a questão da Formação de Professores e no grupo de pesquisa *Psicologia e Educação Superior – PES* – ter importantes contribuições no sentido das discussões mais específicas sobre o lugar da Psicologia nessa Formação. Naquele ano que passei na PUC, no segundo semestre, fiz uma disciplina como aluna especial na Unicamp, ministrada pelas professoras Ana Aragão e Roberta Azzi. Foi uma ótima experiência, que só confirmava a minha decisão de tentar entrar na Unicamp, assim também fui me aproximando mais do PES. Naquele ano apresentei, em parceria com a Ana, dois trabalhos relacionados às temáticas de Formação de Professores sendo que um deles já incluía algumas discussões também sobre os Parâmetros Curriculares

Nacionais, feitas em meu projeto. Este último foi apresentado em forma de Comunicação Científica no “VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores” e o outro na “XXXI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia”.

Fui aprovada no Mestrado da Faculdade de Educação da Unicamp, tive a resposta no dia 1º de Novembro de 2001, fiquei muito feliz e não tinha idéia do caminho que ainda teria que trilhar.

O ano de 2002 começou muito difícil: com a notícia de que um tio, muito querido, estava com leucemia. A família toda estava abalada e começamos uma batalha que terminaria no dia 25 de Novembro desse mesmo ano, infelizmente vencida pela doença que tirou meu tio de nós. Foi um ano em que a vida me mostrou suas mais profundas dores: no mês de maio, morrem minha avó e meu avô em um intervalo de uma semana, e assim fico órfã de avós. E a doença de meu tio mostra quão difícil pode ser a luta para permanecer vivo, mesmo quando se quer muito, como ele queria e sempre fez questão de nos mostrar com sua alegria e amor à vida.

Logo que meus avós morreram e diante da doença de meu tio, eu e o Nelson decidimos que aquele seria o ano que deveríamos nos casar. Para marcar aquele ano, tão difícil, com um momento de celebração da vida, que é um casamento. E assim foi, no dia 21 de Setembro de 2002, nos casamos em uma linda cerimônia que contou com a presença das pessoas que nos são queridas.

Na Universidade, também foi um ano difícil. Estar na Unicamp, depois de 6 anos na PUCC, era muito diferente. Na PUCC conhecia a maioria dos professores, que também me conheciam, conhecia as pessoas e me sentia em casa – apesar de discordar de muitas coisas e desejar aprendizagens para além das que estava tendo. Na Unicamp eu era *mais uma*, naquela imensidão de pessoas. Os alunos da Pós-Graduação, na maioria das vezes, são professores experientes que traziam discussões que eu nem sequer conseguia acompanhar. Além do mais, me sentia vazia de experiências por ainda não ter trabalhado, a não ser nos estágios acadêmicos. Entrei em crise e, também em decorrência dos acontecimentos da minha vida pessoal, fiquei um tanto quanto paralisada no meu Projeto; não conseguia definir meu problema de

pesquisa e nem avançar nas discussões. Fiz algumas disciplinas e também o Programa de Estágio de Docência, novamente com a Ana, que contribuíram muito para a minha formação. Também fui integrante da coordenação do Núcleo da Faculdade de Educação da Associação de Pós-graduandos da Unicamp, continuando minha formação política, que é tão importante para mim.

Naquele momento, diante das dúvidas, incertezas, dificuldades, foi essencial a presença de uma amiga, Mariana Wisnivesky, com quem troquei angústias, dores, alegrias e forças para não desistir.

Apesar de um ano difícil e menos produtivo do que eu desejava, mais uma vez a parceria com a Ana foi importante, seja nos momentos em que precisei que ela me lembrasse do trabalho que estava esquecendo e da Larissa que eu estava deixando para trás, seja nos momentos em que produzimos juntas dois capítulos para o livro: “Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas”. Um deles, um relato da experiência de trabalho com professores – o estágio de meu 5º ano de Faculdade – e outro sobre a temática de meu Projeto de Mestrado. A experiência do livro foi emocionante e foi uma grande parceria entre integrantes e simpatizantes do PES, uma parceria que fez crescer o grupo e, tenho certeza, as pessoas que participaram dessa experiência. O livro também virou painel apresentado na XXXII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, onde também apresentei uma pesquisa feita em parceria com uma amiga do Mestrado da PUC, Mariana Garbim, sobre Estilos de Aprendizagem e de Ensino. Outra experiência de parceria com os Integrantes do PES foi a construção de um Projeto Temático que incluía vários projetos de pesquisa, vários sonhos, desejos, e esperanças de trabalho. O projeto foi recusado, mas os ganhos que tivemos ao fazê-lo, pela experiência de montar um projeto tão grande, pela proximidade com as pessoas, pela aprendizagem de lidar com nossos limites, foram essenciais.

Retomar o Projeto de me tornar Mestre, no início do ano de 2003, foi um passo importante, porém sofrido. Me sentia desmotivada para escrever, produzir e muitas vezes com vontade de desistir. Foi um trabalho moroso, de paciência e persistência. Trabalho acompanhado pelo Nelson e também por meu irmão mais velho, Rodrigo, que

sempre me ouvem com paciência. Além da ajuda profissional de minha terapeuta, Liliana. Em casa, passava a maior parte do tempo dividida entre os afazeres de uma “dona de casa” – que, sinceramente, eu adoro ser – e a produção do Projeto para a Qualificação. Muitas idéias e uma dificuldade de expressá-las, escrevê-las. No final de Junho, tendo escrito uma parte do trabalho, discutimos os rumos que eu deveria tomar. Valiosa foi aquela reunião, em que, finalmente, o problema foi melhor definido e o sonho da Qualificação estava mais palpável. O mês de Julho foi um mês de muito trabalho, além de escrever o Projeto, ministrei dois cursos em um Encontro de Educadores na cidade de Paulínia. Um deles em parceria com a Mariana Wisnivesky, sobre Psicologia e Formação Docente e o outro com uma parceira e amiga, a Nusha, sobre a responsabilidade dos profissionais de Educação em relação ao fenômeno da Violência Doméstica.

No início de Agosto, entreguei meu Projeto para que a Ana lesse e também fiz uma entrevista-piloto. Ao me devolvê-lo, tamanha minha felicidade, ela disse que a Larissa estava de volta e que estávamos prontas para a Qualificação. Assim, decidimos que seria em Setembro e, ao discutirmos quem seriam os membros da Banca, tamanha sintonia! Pensamos em convidar as mesmas professoras: a querida Glória, que fora tão importante em minha formação durante a Graduação e continuava acompanhando meu caminho, e a professora, também querida, Ana Guedes, que eu conhecera em uma disciplina que fiz na Unicamp e que tinha contribuído com as discussões que fazemos no Projeto.

Também este (2003) foi um ano de recomeços, voltei a dançar de maneira mais sistemática e resgatei um sonho antigo de ser bailarina... Hoje penso que, quando for fazer Doutorado, terei que incluir nele também essa paixão, além da Educação e da Psicologia... Mas isso é uma outra história, talvez para o memorial de meu Doutorado, mas, até lá, muitas outras histórias ainda não de acontecer.

Escrevi este memorial em Agosto de 2003, por ocasião da Qualificação deste trabalho. Naquele momento, eu não sabia, mas já estava grávida da Elis. Desde então, minha vida mudou completamente: ser mãe é uma experiência singular, intensa, diferente de tudo o que eu já tinha vivido. Elis é uma alma tranqüila, porém exigente e,

desde já, tem me cobrado o respeito à sua individualidade, às suas vontades... tem me ensinado a ser mais tolerante, sempre me lembrando que, apesar de ter passado um bom tempo dentro de mim, tem sua própria vida. Quando tive que voltar a trabalhar na minha Dissertação, Elis estava com quatro meses. Conseguimos uma vaga para que ela freqüentasse o berçário da Unicamp, enquanto eu finalizava meu trabalho. Foi muito difícil a separação, principalmente no início, mas com o passar do tempo ela foi me mostrando que também era importante para ela estar com outras pessoas, com outras crianças, já começando a construir seu próprio caminhar – ou, por enquanto, engatinhar...

Hoje sou psicóloga, educadora, bailarina, dona-de-casa, (quase)Mestre, filha, irmã, cunhada, nora, sobrinha... sou sonhos, sou “pé no chão”, sou alegria, sou tristeza, sou mulher... Mas, integralmente, sou mãe... da Elis e de quem mais vier...

## **ALGUMAS CRENÇAS-FUNDAMENTO DESTE TRABALHO**

Pensar a formação de professores em uma perspectiva transformadora e de emancipação tem sido a preocupação de muitos pesquisadores da Educação, provenientes de diversas áreas, linhas teóricas, com diferentes perguntas, hipóteses, expectativas, com crenças diversas.

São inúmeras as expectativas, os questionamentos e, principalmente, as crenças que nos impulsionam a realizar este trabalho: a possibilidade de transformar a educação e a certeza de que, para isso, é necessário compreendê-la e analisá-la em seu contexto; a formação de professores tem um papel muito importante nessa transformação; a Psicologia e seu alcance teórico e prático têm muito para contribuir com essa formação e, ainda, acreditamos que, ao fazer este trabalho, estamos buscando compartilhar crenças e, assim, mesmo sem a pretensão de encontrar respostas definitivas, vislumbrando novos caminhos. Considerando que todas as crenças estão relacionadas com alguma teoria, consciente ou não (Sadalla, Paulucci, Wisnivesky, Vieira, 2000; Sadalla, 1998), buscaremos fundamentá-las ao desenvolver teoricamente este projeto.

Falar de Psicologia na Formação Docente implica em uma tomada de posição, uma vez que ainda muito se olha para a Psicologia como a “madrasta má” da Educação: a visão da Psicologia é “psicologizante”, tecnicista, vê o professor como um cumpridor de técnicas que os especialistas (também os psicólogos) desenvolvem, uma visão individualista que mantém as diferenças sociais com justificativas de diferenças individuais.

De fato, em alguns momentos da história da Educação e dessa parceria com a Psicologia, esta última desempenhou tais papéis, porém a própria ciência psicológica vem repensando seus equívocos e propondo diferentes maneiras de compreender e contribuir com a Educação e com a Formação de Professores em uma perspectiva de parceria efetiva. No momento atual, esta ciência vem incorporando e construindo conhecimentos que contribuem para o rompimento com concepções psicologizantes e

tecnicistas, vislumbrando a parceria Psicologia-formação para a autonomia, valorização dos saberes e para a prática reflexiva dos educadores. O papel da Psicologia é contribuir com a construção de referenciais teórico-práticos que auxiliem o professor em sua prática cotidiana, reflexão e construção de conhecimentos.

Em seus estudos sobre os professores, um dos movimentos que os pesquisadores da Psicologia realizaram foi a mudança do foco. A preocupação deixa de ser exclusivamente direcionada aos comportamentos observáveis dos professores em sala de aula, na busca de leis gerais sobre o processo de ensino, passando a focalizar os processos psicológicos que guiam tais ações. Nesse sentido, desenvolve-se um movimento que objetiva o conhecimento do Pensamento do Professor. Os pesquisadores passaram a olhar para a subjetividade dos professores, considerando que seu pensamento influencia sobremaneira suas ações (Sadalla, 1998), em um processo que não pode ser generalizado. Conhecer as teorias implícitas nas crenças do professor passou a ser considerado importante para a compreensão de sua prática e, por conseguinte, para o (re)pensar de sua formação. Esse movimento não é exclusivo da Psicologia e consiste em um movimento amplo que buscou resgatar o professor como sujeito do seu saber-fazer, de sua prática e da construção teórica de conhecimentos a partir de suas experiências e reflexões.

É nessa dupla função da Psicologia da Educação – de oferecer referenciais teórico-práticos para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e de conhecer as crenças dos professores para a melhoria da Formação Docente – que está inserido o presente trabalho.

A literatura sobre as crenças docentes vem crescendo nos últimos anos, o que demonstra sua importância. Contudo, poucos pesquisadores têm se voltado para o conhecimento das crenças docentes sobre a Psicologia da Educação, seus conteúdos, suas contribuições, suas inserções na Formação de Professores. Entretanto, se objetivamos esse (re)pensar do papel da Psicologia e de suas contribuições para o exercício da docência, o conhecimento dessas crenças deve ser perseguido por pesquisadores envolvidos na temática da Psicologia para a Formação Docente.

Outra discussão que é escassa na literatura sobre crenças está relacionada às Políticas Educacionais e às reformas de ensino propostas em seu bojo. Da mesma maneira como as crenças filtram conhecimentos veiculados no processo de formação de professores, também podem determinar a viabilidade ou não dessas reformas, uma vez que os professores tendem a assimilar conhecimentos que estejam de acordo com suas crenças e ignorar os incongruentes.

No Brasil, uma série de reformas vem sendo realizada, tendo como base o ideário do neoliberalismo. A educação, na perspectiva neoliberal, segue a lógica do mercado, devendo, por essa razão, ser livre (leia-se, privada) e o acesso a ela garantido por mérito. Nessa perspectiva, a crise educacional é entendida como uma crise de eficácia e produtividade. Por isso, os defensores dessa perspectiva entendem que não basta democratizar o ensino, é preciso superar sua ineficiência. Para tanto, é necessário estimular a competição entre as escolas, os professores e os próprios alunos, e tornar a educação e o conhecimento produtos a serem consumidos, bem como diminuir a intervenção do Estado nas políticas educacionais. Caberá a este último apenas o controle de qualidade por meio da formação de um currículo nacional comum, o desenvolvimento de estratégias para a sua avaliação (como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o desenvolvimento de técnicas de ensino para formar professores de acordo com a demanda do Estado e do currículo estabelecido. A escola deverá ser submetida às leis de mercado, por meio de medidas como: municipalização do ensino, diminuição dos sindicatos, revisão e maior flexibilidade nos processos de contratação de profissionais e determinação de seus salários. A definição do currículo e das formas de avaliação deve ser feita pelos empresários (que conhecem as estratégias de competição e triunfo), com o auxílio de *experts*, intelectuais que conheçam e acreditem na política neoliberal, mas que também tenham domínio sobre as políticas pedagógicas. Tais definições são baseadas nas determinações da Divisão Internacional do Trabalho, representadas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional – FMI (Torres, 2000; Pereira, 1999; Cunha, 1996; Gentili, 1996; Oliveira e Sousa, 1996)

No ano de 1990, o Banco Mundial, com o apoio de outros organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF –, a

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, organizou a Conferência de Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia. Participaram dessa Conferência países com baixa produtividade do sistema educacional, como o Brasil, os quais assumiram o compromisso de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (Santos, 2002; Aguiar, 1996). No Brasil, após a Conferência, foi iniciado um processo de discussão que teve como pontos culminantes a Semana Nacional de Educação para Todos, em 1993, e a Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1994, que firmaram objetivos a serem alcançados no Plano Decenal, como a Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (Aguiar, 1996). Nesse contexto, foi iniciado um processo de reforma da estrutura educacional brasileira que está em andamento e inclui uma série de medidas, como a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, a criação do Conselho Nacional de Educação e do SAEB, a reorganização do ensino técnico e a reestruturação curricular nos diversos níveis educacionais (Santos, 2002; Aguiar, 1996), tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais como expoente dessa reforma no que se refere ao Ensino Fundamental e Médio.

A construção de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – é justificada pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e endossada pela LDB, ao advogarem sobre o dever do Estado de garantir uma formação básica comum por meio da fixação de conteúdos mínimos para a Educação Básica (Bonamino e Martínez, 2002; Brasil, 1997; ANPEd, 1996; Cury, 1996).

No Documento Introdutório dos PCN de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental (1o e 2o ciclo, como é chamado) consta que o processo de elaboração desse documento teve início com um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sobre as propostas curriculares de 23 Estados e 3 Municípios do país; também contou com informações sobre experiências similares internacionais, pesquisas, dados estatísticos sobre o desempenho de alunos do Ensino Fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. A versão preliminar foi apresentada para discussão em âmbito nacional no ano de 1995, com a participação de docentes de universidades, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento,

especialistas e educadores. Os pareceres recebidos sobre a proposta inicial foram utilizados para a sua reelaboração (Brasil, 1997). A versão definitiva para a 1ª a 4ª série do ensino fundamental foi apresentada às escolas e professores no ano de 1997.

Entretanto, alguns autores<sup>3</sup> reclamam da falta de participação efetiva dos professores na elaboração desse documento. As suas análises revelam contradições com o que está descrito nos PCN: a pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas – FCC – não foi utilizada inicialmente, pois, quando seus resultados foram apresentados, o MEC já dispunha da primeira versão dos PCN<sup>4</sup> (Cunha, 1996). As contribuições de especialistas, das universidades, e a consideração de experiências já existentes no país acerca do currículo do ensino básico não foram consideradas. Ao invés disso, a equipe de elaboração dos PCN restringiu-se a professores de uma escola privada, com assessoria de um pesquisador espanhol, César Coll, da Universidade de Barcelona (ANPEd, 1996; Cunha, 1996). Barbosa (2000) ainda refere que os pareceres solicitados a muitos profissionais e instituições não foram incorporados ao documento, cuja versão final não trouxe modificações substanciais em relação à versão inicial – disponibilizada para a análise.

Portanto, desde a elaboração e divulgação do documento preliminar dos PCN e a apresentação de sua versão final para o Ensino Fundamental 1º. e 2º. ciclos, em 1997, 3º. e 4º. ciclos, em 1998, e também para o Ensino Médio, em 1999, pesquisadores e professores vêm discutindo vários aspectos referentes a esses documentos. Os debates atingem desde as concepções de qualidade educacional, currículo, formação docente, papel da escola na formação dos educandos, passando por análises sobre a fundamentação teórica geral – o viés psicológico – e específica por

---

<sup>3</sup> Geraldi (1999), Melo (1999), Cury (1996), Faculdade de Educação da UFRGS (1996), Moreira (1996).

<sup>4</sup> O trabalho realizado pela FCC desenvolveu uma análise das propostas curriculares estaduais e municipais, porém uma análise estritamente teórica a respeito de orientações curriculares e programáticas, não considerando suas implicações para as práticas escolares. Assim, para Azanha (2001), os PCN não deveriam considerá-la como um retrato da realidade do currículo das escolas brasileiras, por se tratar de uma visão genérica e utilizá-la *como uma radiografia do que ocorre nas escolas é ir muito além do que o estudo se propôs e o seu relatório permite* (ibidem: 26). Assim, mesmo que tivesse servido de base à proposta dos PCN, não equivaleria a um diagnóstico fiel da realidade dos currículos escolares no Brasil.

áreas, englobando também experiências práticas com intuito de *praticar* os PCN, até as limitações entre as proposições e a prática pedagógica. Como diz Arroyo (2000):

*Os PCNs são mais do que parâmetros curriculares, eles traduzem concepções sobre a função social da escola, reinterpretam na sua ótica o direito universal à Educação Básica e, sobretudo, não conseguem fugir a concepções e perfis de educador(a), de infância, adolescência e juventude (Ibidem, p.95).*

Interessam a este trabalho as discussões sobre formação docente e o viés psicológico, discussões essas que estão relacionadas mais diretamente à temática da Psicologia na Formação Docente. Chama a atenção o número reduzido de pesquisas que se preocuparam em ouvir o que os professores diretamente “atingidos” pelos PCN têm a dizer sobre eles (Platero, 2000; Iavelberg, 1999).

O momento atual é de transformações políticas, econômicas, sociais, iniciado com a mudança de Governo Federal. Nesse sentido, acreditamos ser este um momento oportuno para se (re)pensar as políticas educacionais e vislumbrá-las mais participativas, democráticas, mais condizentes com a nossa realidade.

Criticar o viés psicológico não pode implicar em negar que a Psicologia tenha a contribuir com um documento como os PCN, não unicamente, mas em parceria com outras parcelas do conhecimento sobre a Educação – Currículo, Sociologia, Filosofia, Didática, etc.. Todavia, mais que uma luta por território, é preciso saber se esses conhecimentos serão úteis para a prática pedagógica, se estão auxiliando a constituição das crenças, expectativas, necessidades dos professores ou se poderão ser engavetados, como já ocorreu com outras propostas de reformulação do ensino.

Assim, com este trabalho pretendemos contribuir para esse (re)pensar, ao ouvir os professores, buscando abrir um espaço para o conhecimento de suas crenças sobre as contribuições que a Psicologia traz nesse documento. Por não compartilhar da idéia de psicologização dos processos educacionais, e sim, em contrapartida, buscar sua superação nas práticas de formação de professores, propomos que a presença da Psicologia nos PCN seja analisada sob o ponto de vista dos professores.

Para refletir sobre a temática apresentada e atingir os objetivos propostos, este trabalho está organizado em 5 partes. O primeiro capítulo traz a discussão sobre

Psicologia e formação de professores, retomando o caminho percorrido desde a psicologização da Educação e da formação docente, até as concepções alternativas do papel da Psicologia.

O segundo capítulo traz a discussão a respeito da pesquisa sobre o pensamento do professor e a importância de conhecer as crenças docentes para se pensar sua formação e prática. Também discutimos a necessidade de conhecer as crenças dos professores sobre a Psicologia Educacional e suas contribuições para a formação. Nesse sentido, o foco é dirigido para os conteúdos, pressupostos, orientações que a Psicologia apresenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para desenvolver esse capítulo, partimos do princípio de que o conhecimento das crenças sobre documentos como os PCN é importante, pois tais crenças irão influenciar as atitudes dos professores quanto às práticas guiadas por essas políticas.

O terceiro capítulo traz a proposta metodológica que utilizamos para conhecer as crenças dos professores. Propusemos uma técnica de coleta de dados que possibilitasse a reflexão das estudantes sobre temáticas da Psicologia identificadas no Documento Introdutório dos PCN. Para a análise dos dados, contamos com a fundamentação do Paradigma Indiciário, por sua adequabilidade às pesquisas nas Ciências Humanas, principalmente quando se trata de construtos subjetivos, que exigem uma análise indireta, como são as crenças.

No quarto capítulo, apresentamos as verbalizações das participantes, organizadas em eixos de análise, seguidas das crenças identificadas para cada eixo. Nessa parte do trabalho, discutimos e analisamos as crenças das estudantes apontando para as diversas possibilidades de olhar para o documento. Os resultados revelam dois pólos de crenças: de um lado, os problemas na relação entre a proposta, a prática e a formação; de outro, as relevâncias da proposta e de sua relação com a formação docente. Esses resultados indicam que as temáticas da Psicologia da Educação veiculadas nos PCN podem ser relevantes para a formação e prática dos professores, desde que analisadas criticamente e usadas em conjunto com outras políticas de formação.

Por fim, o quinto e último capítulo apresenta as considerações finais deste trabalho, salientando as suas contribuições para discutir a relação entre Psicologia e formação docente e para o (re)pensar do papel que os PCN podem desempenhar nessa relação. São ainda apresentadas algumas questões que ficaram sem resposta e que indicam a necessidade de novos estudos envolvendo essa temática.

## 1. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: UMA ANTIGA E CONTROVERSA RELAÇÃO

*...a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (Bourdieu e Champagne, 1998:221).*

Bourdieu e Champagne, na passagem acima, referem-se ao sistema escolar francês, que passou de uma exclusão explícita, na qual a hierarquia das estruturas de ensino reproduzia claramente a hierarquia social, para uma exclusão implícita, em que os excluídos estão no interior das escolas. Os autores revelam que, até a década de 1950, as crianças oriundas de famílias *culturalmente desfavorecidas* (p. 219) eram excluídas do sistema escolar quando chegavam ao equivalente à 5ª série no Brasil. Com base em justificativas de méritos e dons, as crianças eram convencidas de que não foram feitas para a escola e para as posições que ela proporcionava, posições de *dirigentes* (p.219).

Aqui no Brasil, essa realidade não foi diferente, principalmente por se tratar de um país em que a desigualdade social é muito mais acentuada e seu reflexo no sistema escolar é evidente. Mas o que a Psicologia tem a ver com isso?

As variáveis psicológicas influenciam a Educação, porém não são as únicas, sendo aquela uma prática social com diversas dimensões e determinações (Larocca, 2000). Nosso olhar para a Educação está sob a lente da Psicologia; porém, sendo esta uma lente multifacetada, não nos impede de ver todas as dimensões envolvidas na Educação, entendendo também as dimensões psicológicas como pertencentes e mutuamente influenciadas pelas dimensões sociais, históricas, pedagógicas, biológicas, culturais, filosóficas, artísticas.

No entanto, foi escolhida a lente da Psicologia também pela consideração de que a existência de disciplinas é justificada e tem suas contribuições específicas, desde que não sejam obtusas, não neguem as relações com as outras disciplinas e não ocultem as realidades globais (Morin, 2000; Carvalho, 2002). Assumimos a lente da Psicologia,

sem negar a complexidade do fenômeno educacional, complexidade no sentido que Morin (1999, 2000) atribui: *o que foi tecido junto* (p.38), elementos inseparáveis que constituem o todo.

A Psicologia chamada a contribuir com a Educação foi, e ainda é, alvo de muitas críticas; contudo, é necessário apontar as bases em que foi sedimentada essa controversa relação e de qual Psicologia estamos falando.

Dois são as tendências da Psicologia mais divulgadas desde o século XIX que influenciaram as pesquisas e práticas em Psicologia Educacional: a orientação subjetivista, que tem como fundamento uma abordagem mais filosófica da Psicologia; e a orientação objetivista, que tem como base a psicologia experimental (Ferreira, 1986).

A orientação subjetivista parte do pressuposto do homem como um ser livre e autônomo, que não é determinado pelo meio social, tendo o processo educativo o papel de favorecer o desenvolvimento de tendências e pré-disposições naturais do aluno. Nesta concepção, fundamentam-se os modelos não-diretivistis de ensino (Ferreira, 1986), dos quais podemos destacar o movimento da Escola Nova, que tem como pressuposto a igualdade de oportunidades e a educação como espaço para o desenvolvimento individual de potencialidades.

A orientação objetivista privilegia os comportamentos observáveis do homem, que são condicionados e controlados pelo meio ambiente, tendo a educação o papel de oferecer estímulos que conduzam às respostas desejadas (Ferreira, 1986). Essa orientação é decorrente da compartimentalização da ciência, advinda principalmente do positivismo, que considerava o isolamento dos fenômenos como condição para sua apreensão por vias científicas. No final do século XIX, como afirma Coll (2000), a Psicologia buscou instrumentalizar-se nos métodos experimentais das Ciências Físicas e Naturais a fim de alcançar o status de Ciência.

Ambas as tendências descritas influenciaram as pesquisas e práticas da Psicologia Educacional no Brasil, que reproduziram modelos oriundos principalmente dos Estados Unidos, como salienta French (1990), modelos que também eram predominantes no sistema escolar francês (Bourdieu e Champagne, 1998). O contexto era o de uma sociedade industrial capitalista emergente, com uma demanda social por

escolas, onde os professores se depararam com dois problemas: explicar as diferenças individuais de rendimento e justificar o acesso desigual aos graus escolares avançados, sem contrariar a ideologia liberal que defendia o mérito pessoal como único divisor social e educacional (Patto, 1993).

Como estava munida de explicações “científicas” acerca de questões educacionais, a Psicologia foi assumindo papel de destaque nas pesquisas sobre ensino, culminando na definição da Psicologia da Educação como disciplina *fundamental ou nuclear para a teoria educativa* (Guerra, 2000:72). Segundo Doyle e Carter (1996), o século passado foi marcado por uma predominância dos projetos e procedimentos da Psicologia científica nos assuntos educacionais.

Com um enfoque metodológico experimental, a Psicologia, no Brasil, voltou-se para a busca de instrumentos e estratégias que medissem as diferentes aptidões das pessoas, sem considerar o contexto sócio-econômico. No contexto escolar, tinha a função de classificar crianças com dificuldades escolares por meio da mensuração de suas aptidões “naturais” e diferenças individuais de rendimento escolar e propor para elas métodos educacionais que proporcionassem seu ajustamento aos padrões sociais de normalidade (Yazlle, 1997; Patto, 1993). Além do modelo experimental, a Psicanálise também contribuiu para uma concepção e modelo de atendimento individualizado no que se refere às questões educacionais (Yazlle, 1997). Essa ciência, durante décadas, contribuiu para ocultar as injustiças, tendo um olhar fechado em relação à educação, partindo de uma concepção de natureza humana e não de condição humana (Bock, 2000).

Para Ferreira (1986) ambas as abordagens – objetivista e subjetivista – partem de fundamentos epistemológicos dicotomizados (sujeito-objeto), oferecendo explicações aos processos de aprendizagem que os desvinculam de seus determinantes históricos. Nas palavras da autora:

*Esse tipo de psicologização das questões de dificuldade de ensino e aprendizagem prefere remeter os problemas educacionais para a esfera dos fatores supostamente subjetivos, ou para a simples descrição dos aspectos observáveis no comportamento das crianças, relegando os determinantes histórico-sociais da vida real a um plano secundário de influência na educação (Ferreira, 1986: 70)*

Dessa maneira, a redefinição do campo de estudo da Psicologia Educacional tem como *condição imprescindível (...) a compreensão do indivíduo como ser histórico (ibidem, p.66).*

É importante salientar que a crítica às concepções objetivista e subjetivista em Psicologia já estava presente nos estudos de Vygotsky, no início do século XX, que referia a *crise da Psicologia* (Vygotsky, 1999) remetendo à necessidade de construir um novo sistema psicológico, tendo o marxismo como base (Baquero, 2001) e reconhecendo o caráter histórico-social do desenvolvimento psicológico. Para Vygotsky (op. cit.), as diversas maneiras de olhar para os processos psicológicos implicam em diferentes psicologias que traduzem concepções e procedimentos metodológicos diferentes. Nesse sentido, buscou desenvolver uma psicologia marxista, histórica-cultural, com uma metodologia própria.

Baquero (2001) destaca que Vygotsky inaugura uma nova relação entre Psicologia e Educação, considerando que os processos educativos ocupam um lugar central nas explicações sobre o desenvolvimento psicológico. Nas palavras de Vygotsky (1926 *apud* Baquero, 2001:24),

*O problema educativo (...) ocupa um lugar central na nova maneira de focar a psique do homem. Daí que a nova psicologia seja um fundamento para a educação em muito maior medida que era a psicologia tradicional (...) O novo sistema não terá que se esforçar para extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução do problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que menciona. Portanto, a própria relação entre psicologia e pedagogia mudará consideravelmente sobretudo porque aumentará a importância que cada uma tem para a outra e se desenvolverão, portanto, laços e o apoio mútuo entre ambas as ciências.*

Assim, na compreensão de Vygotsky, a prática pedagógica deixa de ser um *terreno de aplicação psicológica [para se tornar] fonte e território de novos problemas e hipóteses para a pesquisa básica sobre o desenvolvimento psicológico* (Baquero, 2001:24).

A obra de Vygotsky só passou a ter influência nas pesquisas e práticas da Psicologia Educacional no Brasil há cerca de duas décadas; nosso sistema escolar e as

práticas da Psicologia Educacional ainda sofrem os resquícios de concepções que rotulam e excluem os alunos das escolas. Mudar essa realidade implica assumir, primeiramente, a complexidade que envolve a educação, e, assim, buscar atuações que, reconhecendo o caráter de reprodução das relações sociais na escola, caminhem para além e também reconheçam a escola como espaço de possibilidades para um projeto mais humano, igualitário e justo de sociedade.

Embora reconheçamos e também repudiemos o caráter evidenciado nas práticas da Psicologia Educacional influenciada pelas orientações objetivistas e subjetivistas da Psicologia, não se pode negar, como afirma Sass (1995), a importância da Psicologia para a constituição da Pedagogia científica, considerando que *as pesquisas científicas sobre as funções psíquicas (...) foram úteis para a organização do ensino e o reconhecimento do papel ativo do aluno na aprendizagem escolar (ibidem, p.69).*

Quando também assumimos a crítica a uma psicologização, admitimos que a Psicologia não pode ser a única e que deve rever constantemente seus usos históricos e suas relações com a educação. Entretanto, como já dissemos, as práticas da Psicologia também vêm rompendo com aquela concepção psicologizante, vislumbrando a compreensão dos fenômenos educacionais em seu contexto social, econômico, político, cultural, etc.. Uma das parcerias que a Psicologia Educacional vem assumindo com a Educação refere-se à Formação Docente. Essa relação – Psicologia e Formação – é antiga e acompanhou as diferentes concepções de Educação, e de Formação, assumindo papéis que ainda hoje são contestados pela predominância que a Psicologia Educacional teve também na formação de professores.

## **1.1 PENSANDO OS LUGARES DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

A disciplina de Psicologia Educacional foi incluída nos cursos de formação de professores em um período em que ainda predominavam as explicações de cunho psicológico para os processos educativos. Na década de 1930, são criados os primeiros cursos de Licenciatura, decorrentes da criação e organização das Faculdades de Filosofia (Freitas, 2000; Pereira, 1999). As Licenciaturas foram constituídas segundo o

esquema “3+1”, no qual as disciplinas denominadas gerais, de conteúdo ou científicas, eram oferecidas nos primeiros três anos, seguidas das disciplinas pedagógicas, oferecidas no último ano dos cursos (Lelis, 2001; Pereira, 1999; Mendonça, 1994). Tal organização denuncia uma concepção de formação que *separa conteúdos e métodos, teoria e prática, saber e fazer* (Freitas, 2000: 5), evidenciando a racionalidade instrumental na formação docente (Evangelista, 2001).

Até a década de 1940, no Brasil, a Psicologia da Educação foi vista como possibilidade de a Pedagogia assumir o estatuto científico, sendo *considerada a ciência da Educação por excelência* (Coll, 1996:9). Ao ocupar esse lugar, é solicitada a oferecer explicações para quase todos os problemas do fenômeno educativo. Em contrapartida, em momentos seguintes, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, aparecem movimentos de críticas ao predomínio da Psicologia no contexto educativo, que vão ao extremo de repudiar e desvalorizar as contribuições desta ciência para a Educação (Gatti, 1999) e, conseqüentemente, para a formação de professores.

Para Larocca (2002a, 1999), as críticas a uma perspectiva psicologizadora, ainda que contundentes, não podem se associar à negação da dimensão psicológica da Educação e as contribuições que essa ciência pode oferecer para se pensar os processos educativos e as necessidades da formação dos professores.

Nesse sentido, é possível perceber na literatura sobre a Psicologia da Educação e sua relação com a formação docente que diferentes propostas são apresentadas a fim de não cair em extremos de, por um lado, dar lugar central e de destaque para a Psicologia em detrimento de outras contribuições ou, por outro, tirar-lhe o espaço de contribuição para as discussões educacionais – como se o único lugar possível de ocupar fosse o conservador e psicologizante de outrora.

Três posições são observadas quando se pensa a relação entre Psicologia, Educação e Formação de Professores: a Psicologia da Educação como *disciplina-ponte* entre a Educação e a Psicologia (Coll, 1996); a Psicologia da Educação vista como um conjunto de sistemas explicativos da prática pedagógica, sendo necessário que os professores em formação sejam levados a construir uma *perspectiva psicológica útil* para atuar em sala de aula (Bzuneck, 1999; Anderson, Pintrich, Clark, Marx e Peterson,

1995) e a visão da Psicologia da Educação como um conjunto de referenciais teórico-práticos que oferece suporte aos professores e à prática educativa (Larocca, 1999, 2002a/b; Cunha, 1998; Miranda, 1992; Goulart, 1987; Freitas, 1987) e

Ao propor que a Psicologia da Educação ocupe um lugar de *disciplina-ponte* entre a Educação e a Psicologia, Coll (1996) relata que essa disciplina *não se identifica completamente nem com as disciplinas psicológicas, nem com as disciplinas educativas ou... que participa ao mesmo tempo das características de umas e outras* (p.14). A posição assumida visa romper com o caráter de simples transposição das explicações teóricas de outros ramos da Psicologia Científica para as questões educativas.

Para o autor, é uma disciplina psicológica à medida que parte dos mesmos paradigmas explicativos das outras disciplinas psicológicas e compartilha de suas preocupações, métodos e explicações. Contudo, como a influência não é unidirecional, a Psicologia da Educação deve dedicar-se a uma pesquisa aplicada, específica, que considere as peculiaridades das situações educativas; os resultados dessas pesquisas aplicadas também podem servir de propostas para pesquisas de base da Psicologia. Nas palavras do autor:

*...a Psicologia da Educação, entendida como disciplina-ponte, mantém estreitas relações com o resto dos estudos psicológicos, porém são relações muito distantes da extrapolação pura e simples das leis, princípios e teorias, a partir da investigação psicológica básica. São, melhor dizendo, relações que merecem ser qualificadas em sentido estrito de interdependência e interação (ibidem, p.15).*

Por outro lado, Coll (1996) considera a Psicologia da Educação *como matéria educativa* que constitui, junto a outras disciplinas, os componentes específicos das ciências da Educação, com a finalidade de estudar os processos educativos. Deste lugar, segundo o autor, a Psicologia da Educação deve partir de três vertentes para guiar seu trabalho: o núcleo teórico-conceitual, que se refere a um conjunto de conhecimentos sobre os processos psicológicos; as práticas educativas como âmbito de aplicação e adaptação do núcleo teórico-conceitual e os procedimentos de ajuste que permitem adequar o conhecimento teórico, geral e descontextualizado, às especificidades das práticas educativas.

Para o autor, as relações estabelecidas entre esses três componentes e a importância atribuída a cada um deles são a *base da diversidade de concepções da Psicologia da Educação* (p.17). Ao entendê-la como disciplina-ponte, Coll (1996) confere um lugar para o núcleo teórico-conceitual que não é limitado a selecionar conhecimentos relevantes das disciplinas psicológicas básicas, mas que inclui os conhecimentos específicos das práticas educativas: *são conhecimentos próprios da Psicologia da Educação, que surgem da análise psicológica das práticas educativas* (p.17).

Ao pensar a relação dessa proposta com a formação docente, a Psicologia da Educação deveria munir-se de conhecimentos próprios que serviriam para embasar as práticas educativas, sendo necessária a construção de novos referenciais teóricos direcionados especificamente às situações educativas, referenciais estes que partiriam tanto da Psicologia quanto da Educação.

A proposta de Coll oferece elementos importantes para se pensar a superação de um olhar psicologizante e descontextualizado da Psicologia da Educação, quando propõe que se construam conhecimentos tendo como foco as práticas educativas e não se limite a vê-la como uma somatória de conceitos básicos a serem aplicados; também valoriza o olhar integrador, tão necessário quando se considera a complexidade dos fenômenos educativos. Contudo, ao utilizar a palavra ponte para designar o lugar da Psicologia da Educação, se corre o risco de não lhe oferecer um lugar, estando ela em um espaço virtual, “em algum lugar entre...” dois lugares, além de se pressupor duas realidades distintas: Psicologia e Educação. Segundo Bidarra (1998), é uma proposta que, ao tentar o equilíbrio, a equidistância entre Psicologia e Educação, para não valorizar demais uma ou outra, torna-se ambígua.

Na medida que propõe a construção de instrumentos e conhecimentos específicos da Psicologia da Educação, consideramos que a proposta de Coll corre o risco de, ao invés de ampliar o olhar, restringi-lo. Mesmo dentro da Psicologia da Educação, muda o foco: escola, sala de aula, professor, pais..., mudam os instrumentos de acordo com o contexto – o que não quer dizer que para todos os contextos educativos seja possível definir um único instrumento ou conhecimento -, mudam os

olhares e conceitos com os quais é possível contar, pois também são diversas as subjetividades... Porém, se o olhar parte da Psicologia para a Educação, os referenciais de base serão da primeira – considerando-a, também, transversalizada por conhecimentos de outras áreas, de outras ciências cujas fronteiras com a Psicologia são tênues – e o foco sempre será a segunda, com todas as suas especificidades às quais os conhecimentos da Psicologia devem ser adequados. Essa relação constrói a Psicologia da Educação, que não deixa de ser Psicologia, mas que deve ser **na e para** a Educação. A preocupação com uma Psicologia da Educação menos psicologizante pode levar a uma perda da especificidade das contribuições da Psicologia para a Educação e para a Formação Docente.

Bidarra (1998), citando o próprio Coll, observa que a ênfase nas situações educativas é decorrente da tentativa de construir uma Psicologia da Educação menos dependente das áreas de investigação psicológica tradicionais. A idéia seria rejeitar as teorias construídas em ambientes não educativos e valorizar o conhecimento produzido empiricamente a partir de situações educativas. Entretanto, mesmo os autores que defendem de maneira mais radical essa posição acabam recorrendo ao conhecimento psicológico tradicional. Para a autora, a disciplina de Psicologia da Educação mantém relações estreitas com outras disciplinas psicológicas, como a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Social e a Psicologia da Aprendizagem. Além disso, ressalta a capacidade de aprender como característica eminentemente humana, sendo o psiquismo construído, desde o nascimento, por processos educativos.

É possível perceber essa contradição de Coll (1996) quando, em outra passagem, refere que a Psicologia preocupa-se com o estudo dos processos de mudança de comportamento e a divisão dessa ciência em disciplinas não deve nos levar a vê-la em compartimentos estanques. O autor ressalta que é necessário considerar de maneira simultânea e integrada todas as disciplinas para compreender o comportamento humano de maneira integral; além disso, em determinadas situações, é difícil diferenciar as mudanças educativas daquelas provocadas pelo desenvolvimento, socialização ou aprendizagem.

Uma segunda proposta de compreensão da disciplina de Psicologia Educacional é decorrente da crítica à denominada metáfora tradicional de fundamento. Partindo dessa metáfora, a Psicologia Educacional deveria ser constituída por um conjunto de conhecimentos psicológicos que serviriam de embasamento teórico para o julgamento e direção da prática educativa. Sendo assim, os professores deveriam ter o domínio das teorias psicológicas, os princípios e dados de pesquisa para aplicá-los posteriormente em sua prática de sala de aula (Bzuneck, 1999; Anderson, Pintrich, Clark, Marx e Peterson, 1995). Como na proposta precedente, a crítica recai no distanciamento entre as explicações psicológicas e as práticas de sala de aula.

Como alternativa à metáfora de fundamento, Anderson, Pintrich, Clark, Marx e Peterson (1995) propõem uma visão sobre o ensino de Psicologia da Educação nos cursos de formação: a possibilidade de construção de uma *perspectiva psicológica útil*. Definem perspectiva como uma estrutura que seja utilizada para compreender a situação e decidir sobre a atitude a ser tomada perante ela. Desenvolver uma perspectiva psicológica não exclui o domínio dos pressupostos da Psicologia, mas vai além, pois envolve o domínio de competências para observar, refletir e analisar as situações problemáticas sob as lentes da Psicologia. Para os autores, uma perspectiva configura-se pela organização de idéias em uma estrutura que leve a percepções, interpretações e decisões. Tal estrutura envolve conceitos, princípios e teorias da Psicologia, mas a simples compreensão dessas idéias não é suficiente para a formação de professores.

A partir da idéia de Anderson *et.al.*, Bzuneck (1999) salienta que a construção de uma perspectiva psicológica útil passa pelo espaço concedido aos alunos para que revelem suas crenças e conhecimentos prévios sobre a disciplina de Psicologia Educacional e um desenvolvimento de seus conteúdos que contemple a complexidade das situações de ensino.

Os autores partidários dessa proposta defendem que tal perspectiva deve estar pautada nas teorias contemporâneas da Psicologia e no conhecimento sobre o ensino e sobre os professores para que possa ser utilizada como instrumento de interpretação e atuação nas situações cotidianas de sala de aula. O conhecimento trazido pela

Psicologia da Educação deve ter mais a característica de situação e não de fundamento teórico.

A valorização do pragmatismo da Psicologia é o ponto forte dessa perspectiva, mas ficam questões sem resposta: Como definir *a priori*, ao pensar a formação de professores, o que poderá ser útil para a sua prática? Quais critérios são usados para definir quais conteúdos da Psicologia da Educação podem ser ou não úteis, considerando a complexidade da prática e a diversidade das situações vividas pelos professores? Como garantir a construção dessa *perspectiva psicológica útil* sem oferecer um embasamento teórico consistente e abrangente que proporcione diversas maneiras de olhar para as situações educativas? Valorizar a perspectiva contemporânea não corre o risco de excluir contribuições importantes, mas que não estão em evidência nas discussões da Psicologia?

Sob essa perspectiva, a ênfase está nas situações vivenciadas em sala de aula que exigem observação, suscitam questionamentos e, assim, podem ser trabalhadas com o auxílio de conceitos e teorias psicológicas (Anderson, Pintrich, Clark, Marx e Peterson, 1995). Contudo, o professor, para poder ter esse olhar analítico sobre as situações que vivencia ou vivenciará, precisa estar munido de instrumentos teóricos e práticos aos quais possa recorrer.

Com a preocupação de não perder o referencial da Psicologia, nem sua importância teórica para as práticas cotidianas dos professores, é possível registrar uma terceira maneira de conceber a Psicologia Educacional e sua relação com a formação de professores: a Psicologia Educacional é apresentada como um conjunto de referenciais, provenientes da ciência psicológica, que deve subsidiar, junto a outras áreas, as leituras da prática educativa, contribuindo na elaboração/reelaboração das intervenções pedagógicas (Larocca, 1999).

Para essa perspectiva, a Psicologia da Educação deve fortalecer-se como uma disciplina específica, proveniente da ciência psicológica, para isso sendo necessário o resgate das contribuições próprias das diversas áreas da Psicologia para a intervenção/reflexão das problemáticas presentes na ação educativa (Goulart, 1987). Nesse sentido, mesmo considerando a multiplicidade e especificidade da educação, a

Psicologia da Educação não pode ser vista de maneira independente da ciência psicológica, uma vez que a Psicologia chamada a contribuir com a Educação traz características conceituais, metodológicas e epistemológicas específicas (Miranda, 1992).

Cunha (1998) revela uma visão semelhante, ao ressaltar que os saberes que contribuem para a formação de professores – exceto os decorrentes das disciplinas essencialmente metodológicas – estão situados, em princípio, fora da educação escolar. Assim, ciências como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia partem de suas esferas próprias de estudo e reflexão para contribuir com as discussões do âmbito educacional.

Sobre esse aspecto, Larocca (1999) sumariza:

*...o potencial de contribuições da Psicologia da Educação está marcado por duplo aspecto. O primeiro advém de sua condição epistemológica, ou seja, do conhecimento científico que é o conhecimento psicológico. O segundo, do fato de que este conhecimento deve servir à Educação (como prática social multifacetada), colocando-a no centro das análises e definindo, portanto, o seu papel na construção de um projeto social (Ibidem, p.17).*

Sob este olhar, a Psicologia da Educação tem o papel de oferecer um conjunto de referenciais teóricos próprios da Psicologia (Larocca, 1999) ou paradigmas psicológicos (Cunha, 1998) por meio dos quais o professor poderá compreender e intervir em sua prática, o que não significa que as teorias serão justapostas à realidade de maneira linear e automática ou que a Psicologia deseje ocupar lugar central na compreensão dos processos educativos.

Considerando que a Educação é um fenômeno transdisciplinar, os pesquisadores estão limitados às suas competências específicas, uma vez que sozinhos não conseguem dar conta da complexidade do fenômeno educacional. A riqueza e o crescimento estão na possibilidade de contrapor pontos de vista advindos de profissionais de diferentes áreas sobre o mesmo fenômeno (Luna, 1999) e na possibilidade de compor um quadro complementar de diferentes olhares e compreensões.

A Psicologia oferece suas lentes, através das quais é possível ver o professor e sua prática, considerando que essa visão é ressignificada constantemente. Contudo, é importante salientar que a Psicologia não oferece apenas uma maneira de olhar para as práticas educativas; possibilita diversos olhares, tanto quanto são diversos os referenciais teórico-metodológicos existentes em Psicologia.

Essa maneira de conceber a Psicologia da Educação e sua relação com a formação de professores revela uma preocupação com a fundamentação teórica das reflexões e práticas dos professores, valorizando o lugar da Psicologia, sem enaltecê-la, mas reconhecendo seu espaço. A preocupação está em oferecer uma multiplicidade de olhares a fim de garantir a participação ativa dos professores em sua formação. Considerar a Psicologia da Educação como disciplina fundamental ou como conjunto de referenciais não significa que a relação com a prática está prejudicada ou que o objetivo é psicologizar as práticas educativas.

Objetiva-se, sim, munir os professores de referenciais teóricos da Psicologia para que suas práticas não se tornem automáticas ou guiadas apenas pelo senso-comum. Tais referenciais, juntamente com outros advindos das ciências cujo olhar está dirigido à educação, servirão de base para a prática educativa, porém em um movimento dialético no qual as práticas se transformam pela reflexão teórica que, por sua vez, se (re)constrói nos movimentos suscitados pelas práticas.

Essas discussões podem contribuir de diferentes lugares com as questões da Psicologia na formação docente. As diferentes maneiras de ver essa relação oferecem contribuições que não precisam ser excludentes. Como bem observam Sadalla e Azzi (2003: 296)

*A partir de suas [dos diferentes autores] contribuições, pode-se afirmar que é uma **disciplina fundamento** porque, a partir de um conjunto de referenciais, teoriza as práticas educativas e o **psicólogo** é quem faz a ponte entre a **teoria** e a **utilidade do conhecimento**. É este profissional que teoriza a Educação a partir da Psicologia: olha para o contexto (que é o sistema educativo) com uma determinada direção (que é a utilidade), a partir de um referencial (sistema teórico) que fundamenta seu olhar. (ênfases na fonte)*

O campo da Psicologia da Educação é como um caleidoscópio que permite várias combinações e articulações (Bidarra, 1998) construindo novas e diferentes imagens. Para essa autora, os psicólogos que trabalham com Educação vivem diante da tarefa conflituosa de manter a proximidade com outras áreas da Psicologia e, concomitantemente, contribuir com o desenvolvimento das práticas educativas.

As reflexões sobre o ensino de Psicologia Educacional nos cursos de Licenciatura acompanharam as mudanças de concepção de formação docente. As propostas de reestruturação do ensino dessa disciplina têm como embasamento também o resgate do professor como sujeito na construção de seus saberes e práticas e o rompimento com as concepções psicologizantes na compreensão de fenômenos educacionais. A Psicologia vem trazendo para suas reflexões os conceitos de ensino reflexivo, saberes docentes, professor pesquisador, num movimento que busca (re)unir conhecimentos e saberes para a compreensão da formação docente e da educação em uma perspectiva contextualizada, crítica, rompendo com os reducionismos de outrora.

## **1.2 FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS ABORDAGENS**

Wanderley Codo coordenou uma extensa pesquisa sobre os educadores do Brasil. Triste resultado: os educadores estão adoecendo, desistindo, entrando em *burnout*. Este é o nome da síndrome<sup>5</sup> que já pode ser considerada epidêmica entre os educadores brasileiros. Os fatores associados a ela envolvem tanto características de personalidade quanto do ambiente de trabalho como desencadeadores desse sofrimento mental. Fatores como indisciplina, violência, problemas burocráticos e administrativos, pais de alunos omissos, classes lotadas, salários baixos, falta de rede social de apoio, falta de autonomia, preparo inadequado, entre outros, são freqüentemente apresentados como associados ao *burnout* (Codo e Vasques-Menezes, 1999).

---

<sup>5</sup> Sobre esse assunto ver CODO, W. (org.) Educação: carinho e trabalho, Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, 1999.

A desistência dos professores reflete e pode provocar a desistência da escola. Muitos são os fatores que estão levando os professores a desistir; atacar esse problema requer investimentos na rede complexa de fatores relacionados ao *burnout*. Codo reflete que é cedo para se definir como combater este problema. Pensar a Formação Docente, acreditamos, é uma possibilidade de também olhar para a desistência, olhar para os professores e para o que têm tentado dizer.

Ao analisar a literatura sobre a Formação Docente, é possível perceber diferentes classificações para as investigações e as práticas educativas. Pérez Gómez (1998) define quatro perspectivas: acadêmica, técnica, prática e de reflexão na prática para a reconstrução social. Fernandes (1997), discutindo a questão dos saberes pedagógicos, chama a atenção para três maneiras de compreensão: a pedagogia como saber tradicional, como saber científico fundado nas ciências positivas da natureza e a pedagogia como saber crítico, comunicativo e trabalho interativo. Por sua vez, Altet (2001) define quatro modelos de formação: o professor Magister ou Mago, o professor técnico, o professor engenheiro ou tecnólogo e o professor profissional ou reflexivo.

São diversas as classificações feitas pelos autores, porém elas se assemelham e refletem as transformações que ocorreram nas concepções de formação. As discussões atuais são provenientes da crítica a uma perspectiva tecnicista de formação fundamentada na racionalidade técnica (Schön, 1992) que concebia o professor como um técnico que deveria aplicar os conhecimentos científicos produzidos por especialistas. Nessa concepção, estabelecia-se uma relação de subordinação do professor ao pedagogo ou psicólogo, provocando uma cisão entre investigação e prática. O modelo da racionalidade técnica predominou nas práticas, investigações e na formação do profissional de educação ao longo do século XX (Pérez Gómez, 1998).

A partir da década de 1980, a crítica ao predomínio da racionalidade técnica na educação e na formação docente inspirou diversos estudos que buscavam uma nova concepção de formação e do papel do professor. Para Yazlle (1997) e Sadalla, Wisnivesky, Paulucci e Vieira (2000), foi também nessa época que a pesquisa educacional passou a considerar as teorias histórico-críticas na compreensão de questões relativas à educação.

A idéia do professor como profissional prático-reflexivo foi difundida principalmente por Schön, passando a ter destaque nas produções sobre a temática da formação, como é possível perceber nos trabalhos de Sadalla e Carvalho (2002), Pérez Gómez (1998, 1992), Sadalla (1998), Alarcão (1996), Zeichner (1993), Marcelo (1992), Nóvoa (1992), apenas para citar alguns autores.

Schön propôs o desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática profissional, compreendendo os problemas técnicos dentro do marco da investigação reflexiva. Pérez-Gómez (1998) indica que este autor explora as peculiaridades do *pensamento prático* (p.368) do profissional, ativado no enfrentamento dos problemas complexos da prática cotidiana.

Schön (1992) define três conceitos fundamentais à prática reflexiva: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação manifesta-se no *saber fazer*, é o conhecimento tácito, implícito que, mesmo construído em experiências e reflexões anteriores, tem um caráter semi-automático ou de rotina, sendo considerado um conhecimento de primeira ordem.

A reflexão na ação refere-se ao pensar sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que agimos; é um processo de diálogo com a situação conflituosa vivenciada para buscar a intervenção sobre ela. Este processo é carregado de componentes emotivos, sendo o primeiro espaço de confrontação das teorias implícitas e crenças com os problemas enfrentados na realidade problemática. A confrontação com a realidade permite a confirmação ou rejeição das proposições prévias do profissional, permitindo que ele construa novas teorias, esquemas e conceitos e também se aproprie do processo de reflexão sobre a situação prática.

Por fim, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação permite um distanciamento da situação vivida a fim de realizar uma análise a posteriori sobre ela. Nesta etapa, o profissional pode refletir de maneira sistemática sobre os procedimentos, as metas e a sua própria intervenção, bem como sobre os esquemas de pensamento, as crenças e teorias implícitas e seu modo de representação da realidade diante das

situações problemáticas que vivenciou. Os três conceitos são apresentados pelo autor como interdependentes e fundamentais para a prática de formação do profissional.

Como salienta Alarcão (1996), Schön resgata o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento construído na prática e na reflexão sobre ela, desafiando os profissionais não apenas a seguirem as regras e processos rotineiros já conhecidos, mas também a inventarem novos saberes e técnicas para responder a questões novas e problemáticas. O saber gerado na prática é, portanto, considerado como conhecimento contextualizado que deve complementar os conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica, configurando-se como elemento formativo importante.

Zeichner (1993) defende que o reconhecimento do professor como profissional reflexivo implica em compreendê-lo em seu papel ativo na formulação dos objetivos e metas de seu trabalho, bem como das técnicas para atingi-los. Para ele, é necessário o reconhecimento de que o ensino deve voltar

*às mãos dos professores [e] que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino (ibidem, p.16).*

O autor defende que a reflexão não deve se restringir às teorias geradas em outros lugares, mas deve ser instrumento de identificação e construção de teorias práticas que levem em consideração as condições sociais em que suas experiências de ensino são constituídas.

Zeichner (1993) chama a atenção para o cuidado com a *ilusão da reflexão* (p.23) que pode minar os objetivos da proposta de reformular a formação de professores numa perspectiva de emancipação. Para ele, são quatro as características que contribuem para isso:

1. A persistência da racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão, na medida em que os professores são levados a imitar práticas sugeridas

por investigações feitas por outros, sendo suas próprias teorias e saberes negligenciados;

2. A restrição do processo reflexivo às estratégias de ensino em detrimento da reflexão sobre seus objetivos;
3. A tendência à limitação da reflexão sobre a prática em sala de aula ou os alunos sem a necessária contextualização e reflexão sobre as condições sociais e políticas em que ocorre e
4. A desconsideração da reflexão como prática social, valorizando mais a reflexão dos professores individualmente.

As idéias de Zeichner são expoentes da denominada por Pérez-Gómez (1998) de *Perspectiva de Reflexão na Prática para a Reconstrução Social* (p.373). Nesta perspectiva, o ensino é concebido como uma atividade crítica. A reflexão tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento da autonomia e emancipação em todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento é considerado como um processo dialético e, assim como a prática educativa, é construído socialmente com base em interesses políticos e econômicos que se transformam no tempo e no espaço historicamente. Sabendo disso e construindo seu próprio conhecimento sobre a prática, o professor pode também transformá-la.

Dentro desta perspectiva, encontra-se o enfoque de crítica e reconstrução social e o enfoque da investigação. O primeiro enfoque tem como objetivo claro desenvolver a consciência social para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária por meio do processo de emancipação individual e coletiva. Neste enfoque, o professor tem o compromisso político de formar cidadãos conscientes e críticos sobre a ordem social, sendo considerado um intelectual transformador (Pérez-Gómez, 1998).

Este modo de conceber a reflexão vai além do proposto por Schön, que se concentra nas situações pontuais de sala de aula. Apesar de se apoiar nas contribuições desse autor, Zeichner propõe uma visão mais ampliada ao relacionar a atividade docente às condições políticas, sociais e econômicas que afetam seu

pensamento, sua ação e o contexto educativo. Ainda, condiciona o reconhecimento dessas condições à possibilidade de transformação das práticas docentes (Aquino e Mussi, 2001; Pérez-Gómez, 1998). Além disso, Zeichner considera a reflexão coletiva como condição essencial para tornar-se um profissional prático-reflexivo, mesmo os professores sendo guiados por suas próprias crenças e princípios, enquanto Schön considera que a reflexão pode ser um processo individual (Sadalla, Wisnivesky, Paulucci e Vieira, 2000).

Libâneo (2002) salienta que a reflexividade deve ser considerada a partir de uma concepção crítica, ultrapassando a noção de que os professores em formação inicial e continuada devem restringir as reflexões da prática docente a problemas imediatos. Para o autor, os professores devem desenvolver três capacidades: o conhecimento teórico-crítico das realidades e contextos concretos da docência; o conhecimento metodológico, que possibilite o trabalho docente e a resolução de problemas em sala de aula; e o conhecimento sobre os contextos sociais, políticos, institucionais das práticas escolares. Dessa maneira, a escola deve formar a razão crítica para além da cultura reflexiva, considerando que a primeira promove a autonomia, que, por sua vez, é fundamental para a emancipação intelectual e social.

Estudiosos da Psicologia da Educação também têm repensado a formação docente, incluindo em suas discussões o conceito do profissional reflexivo. Destacamos o trabalho de Sadalla (1998), que apresenta a compreensão das crenças docentes como instrumento fundamental para refletir sobre o pensamento e as ações dos professores. A autora desenvolveu, em sua tese de doutorado, uma pesquisa com uma professora de ensino fundamental, em que buscou evidenciar e analisar as crenças da professora em relação a situações do cotidiano da sala de aula. Nesse trabalho, é perceptível a valorização da professora participante da pesquisa, na medida em que foi dada a ela a possibilidade de falar e refletir sobre seus pensamentos e ações. É possível aprender com esta pesquisa que a prática reflexiva pode ser um instrumento para o desvelamento das teorias implícitas no pensamento do professor, tendo a Psicologia um papel fundamental na compreensão das crenças e no processo de explicitação delas.

Partindo do objetivo de promover o desenvolvimento de professores prático-reflexivos, foi realizado um trabalho com professores de ensino fundamental de uma escola municipal (Sadalla e Carvalho, 2002). Esse trabalho, desenvolvido no espaço cotidiano das professoras, permitiu uma reflexão sobre temáticas que emergem e são conflituosas para elas, além de facilitar um processo de teorização das práticas e tomada de consciência dos instrumentos que a Psicologia pode oferecer para pensar sobre aquelas situações. Este trabalho também possibilitou a reflexão de aspectos do contexto social exteriores à sala de aula e que influenciam diretamente o cotidiano das escolas, numa perspectiva que corresponde à proposta por Zeichner, em que o processo reflexivo realizado coletivamente tem uma função de emancipação e de transformação das práticas educativas para também provocar transformações no contexto social.

A valorização do saber docente é outra tendência que pode ser identificada nos estudos atuais sobre formação, tendência esta que não contradiz, mas complementa os estudos sobre o profissional reflexivo. O texto de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) é considerado um marco nas investigações sobre a temática, porém diversos autores têm discutido essa questão enfatizando sua importância para a construção de um novo paradigma de formação. É possível citar Lelis (2001), Monteiro (2001), Nunes (2001), Tardif e Gauthier (2001), Fernandes (1997), Pimenta (1996), Dias-da-Silva (1994), entre outros autores.

Essa perspectiva lança luz à valorização da prática como espaço de constituição de saberes pedagógicos implícitos que vão se constituindo no trabalho diário (Fernandes, 1997; Lelis, 2001; Nunes, 2001). A sabedoria docente tem características próprias, que muitas vezes não são condizentes com as teorias pedagógicas, mas envolvem as crenças, concepções, ideais, modos de ação, procedimentos e hábitos que justificam as ações dos professores (Dias-da-Silva, 1994:42). Ainda, os saberes práticos são considerados essenciais no estabelecimento da identidade e competência profissionais (Monteiro, 2001).

Por seu caráter implícito, os saberes da prática devem ser submetidos a um processo de explicitação na busca das teorias subjacentes às condutas cotidianas dos

professores (Dias-da-Silva, 1994; Pimenta, 1996), o que é possível pela reflexão na e sobre a prática (Nunes, 2001).

Além de Dias-da-Silva (1994) e Pimenta (1996), que refletiram sobre os saberes docentes a partir das contribuições da Psicologia, também destacamos as reflexões de Sadalla, Bacchiegga, Pina, e Wisnivesky (2002) sobre a importância do olhar para os saberes da docência nos cursos de formação de professores, tendo a Psicologia Educacional que repensar seu papel e se reconstituir, enquanto disciplina pedagógica, com base nestes saberes.

Por fim, identificamos na literatura uma terceira tendência que norteia os estudos de autores sobre o tema da formação: o professor-pesquisador ou investigador, identificado por Pérez-Gómez como expoente do enfoque de investigação-ação e formação do professor para a compreensão. Alguns autores podem ser apontados como representantes dessa perspectiva, como Stenhouse, Elliot, MacDonald, Carr, Kemmis, Giroux, Zeichner, entre outros.

Para Stenhouse, o ensino é considerado como uma arte em que as idéias educativas são experimentadas concretamente na prática, de maneira reflexiva. O currículo é desenvolvido pelo professor, o que requer uma atitude intelectual criadora; sendo assim, o desenvolvimento curricular e profissional do docente estão intrinsecamente relacionados. O desenvolvimento profissional não é concebido apenas como uma prévia preparação acadêmica e sim um processo de investigação que permite a reflexão sistemática sobre a prática, a fim de utilizar o resultado da investigação para interferir na sua intervenção em sala de aula (Lüdke, 2001; Pérez-Gómez, 1998).

A idéia do professor-pesquisador também tem sido difundida por Zeichner (1998), que defende o exercício de pesquisa próximo à realidade do professor. Como foi dito acima, este autor valoriza a reflexão que produz novos conhecimentos e não aquela que se restringe a pensar teorias já construídas; seu objetivo é romper a barreira entre professores da educação fundamental e pesquisadores da academia.

Elliot é autor citado por propor a pesquisa-ação ou investigação-ação como instrumento que permite desenvolver, ao mesmo tempo, o currículo, a melhoria na

qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional do professor (Lüdke, 2001; Rosa, 2000; Pérez-Gómez, 1998).

Influenciadas por esses autores e suas idéias sobre o professor e sua formação, surgem também no Brasil pesquisas e discussões sobre a temática, como é possível perceber nos trabalhos de Oliveira e Azzi (2002), André (2001), Lüdke (2001), Rosa (2000), Geraldi (2000), Demo (1997), entre outros.

Demo (1997), defendendo a idéia de que a educação deve acontecer pela pesquisa, salienta a necessidade de que o professor seja um pesquisador que (re)constrói conhecimento sobre a prática educativa. Para isto, propõe ao professor cinco desafios de pesquisa: 1. (Re)construir projeto pedagógico próprio, não sendo mero porta-voz de teorias de terceiros, sendo aquele a base do projeto pedagógico da escola. A elaboração deste projeto próprio implica pesquisa, atualização, teorização das práticas, autocrítica e aprendizagens de novas práticas. 2. (Re)construir textos científicos próprios que estejam relacionados às áreas de interesse curricular. O professor deve ser incentivado a produzir textos científicos próprios que contribuam para o aprofundamento e reflexão teórico-práticos. 3. (Re)fazer material didático próprio em um processo que acompanha a construção do projeto pedagógico e que envolve a investigação, acompanhamento dos avanços científicos e didáticos na área para a produção de materiais. O objetivo é ir além dos materiais já existentes, a fim de que o professor não seja apenas consumidor de materiais alheios. 4. Inovar a prática didática, caminhando na direção de uma qualidade formal e política do ensino por meio do questionamento reconstrutivo e da pesquisa e formulação própria. A inovação da prática didática tem como pressuposto ético o combate ao fracasso escolar. 5. Por fim, a educação pela pesquisa envolve a recuperação constante da competência do professor, que tem sido negligenciada desde a formação inicial, principalmente nas licenciaturas curtas e em instituições particulares e noturnas, e permanece em uma prática profissional desgastante. O autor propõe que a permanente recuperação da competência docente depende da pesquisa realizada como questionamento reconstrutivo; formulação própria dos projetos e materiais; teorização das práticas, a fim de inovar teorias e práticas, e atualização permanente.

Geraldi (2000) e Rosa (2000) defendem a prática da investigação-ação como possibilidade do professor (re)assumir o papel de construtor de seu próprio conhecimento e desenvolvimento profissional, em um movimento de aproximar cada vez mais o professor e seus saberes da construção científica de conhecimento. O objetivo é romper com a polarização ensino-pesquisa que sustenta relações de poder e mantém a dicotomia entre atividade intelectual, ação e decisão, e atividade prática, reprodução e execução, respectivamente (Fontana, 2000).

No âmbito da Psicologia, Oliveira e Azzi (2002), ao refletirem sobre o conceito do professor como pesquisador de sua prática, salientam que os aspectos que o caracterizam – olhar problematizador, crítico, transformador – não excluem os conhecimentos da Psicologia em sua formação. As autoras defendem que é preciso superar a visão equivocada de que o conhecimento gerado pela Psicologia não pode ser um conhecimento reflexivo, transformador e que não são possíveis melhorias na educação e na sociedade a partir de compreensões baseadas em perspectivas psicológicas.

Também essa maneira de conceber o professor e sua formação é complementar à proposta por Schön, no sentido que também valoriza o processo de reflexão, conferindo-lhe uma função de emancipação e de conquista de autonomia para o trabalho docente.

Todo esse movimento de reconstrução do papel do professor e de sua formação que valoriza seus saberes, crenças, valores, teorias e lhe confere lugar de sujeito na construção de seu conhecimento e prática, não exclui a pesquisa e o trabalho de investigadores externos à prática educativa estudada. Porém confere a eles um lugar diferente: passam de ocupantes de uma posição privilegiada, de poder, influência e conhecimento, própria da racionalidade técnica, para a posição de colaboradores, facilitadores da prática reflexiva em uma relação aberta e horizontal (Pérez-Gómez, 1998; Carr e Kemmis, 1998, *apud* Rosa, 2000).

Foi nesse movimento que também a Psicologia Educacional passou a repensar sua prática na formação docente nos cursos de Licenciatura e, assumindo as contribuições supracitadas e também construindo novos conhecimentos, voltou-se para

uma transformação de seu papel construído historicamente sob as bases da perspectiva conservadora e psicologizante.

No Brasil, apesar de todo movimento para a construção de um corpo de conhecimentos que deveria romper com a concepção tecnicista de formação docente, alguns autores apontam a permanência desta concepção nas políticas educacionais; dentre eles, estão Freitas (2002), Arce (2001), Pereira (1999), Melo (1999), Kuenzer (1998) e Romão (1997).

As análises desses autores apontam para a formação proposta pela nova LDB que, segundo eles, não estaria trazendo avanço para a mudança do paradigma de formação. A crítica recai principalmente na criação dos denominados Institutos Superiores de Educação como outra alternativa às faculdades de educação. Segundo Kuenzer (1998:7), tais institutos passariam a exercer as funções que eram das Faculdades, mas agora de maneira *aligeirada e de baixo custo*. Para ela, esta proposta representa um retrocesso, uma vez que, quando se busca reverter o fracasso escolar, são necessárias ações intensivas e sistemáticas que qualifiquem os educadores efetivamente, tal qualificação sendo possível através do ensino superior, da pesquisa e da extensão. A autora propõe ainda que é necessário reafirmar a importância da Universidade para pesquisar, propor e executar modelos de formação do educador, sendo necessário, para isso, que as universidades façam a autocrítica quanto às suas atuais organizações e concepções de formação dos educadores. Tal crítica, seguida de transformações,

*com o cuidado para não cair na armadilha neoliberal, através da criação de estratégias aligeiradas e de baixo custo, para formar diferentemente tarefeiros e cientistas, abrindo mão do rigor acadêmico e do compromisso com a democratização da educação pública em todos os níveis, com qualidade, como direito universal (ibidem, p.14).*

Autoras como Arce (2001) e Freitas (2002) têm relacionado as idéias do professor-reflexivo a uma concepção neoliberal de Educação<sup>6</sup>. Para elas, as políticas

---

<sup>6</sup> Sadalla, Bacchiogga, Pina e Wisnivesky (2002) fazem uma interessante discussão tendo como base as idéias de Arce em contraposição com as concepções do profissional prático-reflexivo, saberes e competências docentes. Para eles, a posição de Arce, ainda que contundente no que se refere a uma valorização da prática em detrimento da teoria – presentes nas políticas de formação docente -, é equivocada quando identifica o professor prático-reflexivo como o expoente das políticas neoliberais.

propostas nos últimos anos para a formação superior pretendem transferir o foco de uma formação científica e acadêmica para uma formação prática, baseada numa *epistemologia da prática*; tal como é defendida por autores como Schön, Zeichner, Perrenoud, Tardif, entre outros. Freitas (2002) defende que a valorização da prática representa uma manutenção da separação entre quem pensa e quem executa, mantendo os professores no papel passivo que, no máximo, dominam saberes práticos, mas não participam da construção de conhecimentos científicos e acadêmicos. Por sua vez, Arce defende que o profissional prático-reflexivo não precisa ser um intelectual, pois não será chamado para teorizar e, sim, apenas para refletir.

Contudo, não é essa a posição da maioria dos autores que discutem a temática. Como já mostramos, Schön defende que o conhecimento da prática não exclui os conhecimentos científicos e técnicos, mas são complementares e, juntos, devem compor a Formação dos profissionais. Falando especificamente sobre a Psicologia da Educação, as preocupações em relação aos saberes, crenças e reflexões sobre a prática propiciaram um movimento de transformação de seu papel na formação de professores. De uma concepção estritamente teórica, psicologizante, desconectada dos problemas concretos, a Psicologia tem buscado a aproximação dos professores, seus saberes e práticas, para estabelecer uma relação de parceria, sem perder de vista a importância de construir, junto a eles, conhecimentos científicos e acadêmicos na e para a prática. Segundo Larocca (2002a), a valorização dos saberes práticos permite que eles sejam analisados e teorizados para que de fato sejam constituídos em saberes pedagógicos e não permaneça a separação entre saberes científicos, eruditos e saberes da prática. É também essa a posição assumida neste trabalho.

Munida de novos pressupostos para a formação docente, a Psicologia da Educação deve considerar a importância de ampliar seu olhar para o contexto social e político em que está envolvida a Formação de Professores. Para além dos dilemas cotidianos que emergem na sala de aula, o professor também se depara com situações impostas pelas determinações das políticas educacionais das quais nem sempre participaram de sua elaboração, mas devem segui-las. Foi o que aconteceu, nos últimos anos, no governo anterior. Medidas como a implantação do SAEB, as Diretrizes

Curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais, a nova LDB, entre outras, impulsionaram as discussões sobre a Educação e a Formação dos professores no Brasil e aumentaram os dilemas e questionamentos dos professores.

Sem dúvida, os professores têm posicionamentos, crenças, opiniões sobre tais políticas, mas nem sempre têm espaço para expressá-las. Diante de uma nova racionalidade, a que vê o professor como ativo, reflexivo, pesquisador, torna-se urgente ouvir o que têm a dizer sobre as diversas temáticas que envolvem tais políticas. Para contribuir com essas discussões, propomos que se conheçam as crenças dos professores sobre as discussões que a Psicologia traz em um desses documentos – os PCN. Para isso, no próximo capítulo discutiremos a temática do pensamento do professor – especialmente as crenças docentes – e a importância de considerá-las na discussão sobre a Psicologia na Formação Docente e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

## 2. O PENSAMENTO DO PROFESSOR EM FOCO: CONHECENDO AS CRENÇAS DOCENTES

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Freire, 2000:67).*

*...quem exerce a docência é quem “sente” o peso dessa tarefa, e nesse “sentir” o professor “sabe” um caminho que nem sempre chega a quem entende que “entende” do assunto, mas nem sempre “sente” (Cury, 1996:6).*

A linha de pesquisa sobre o Pensamento do Professor tem início, aproximadamente, no ano de 1974, na Conferência do National Institute of Education (NIE), com a exposição de um Painel intitulado *It is obvious that what teachers do is directed in no small measure by what they think* (p.211)<sup>7</sup>. No ano de 1983, são fundadas duas organizações que reuniram pesquisadores do campo, o Grupo de Interesse Especial nas “Cognições de professores e alunos”, e a “Associação Internacional de Estudo sobre o Pensamento do Professor” – ISATT; tais organizações vêm influenciar o crescimento do interesse de pesquisadores em educação sobre a questão do Pensamento do Professor (Halkes, 1986). Outro importante painel, coordenado por Lee Shulman, na Conferência de 1975 do NIE, também marca o início dessa linha de investigação. Este painel foi denominado “O Ensino como processamento clínico de informação” e teve como objetivo a descrição da vida mental do professor, sendo este *concebido como um agente que toma decisões, reflete, emite juízos, tem crenças e atitudes* (Sadalla, 1998:25).

Desde então, é possível perceber o crescimento das pesquisas e publicações voltadas para essa temática, na busca de uma melhor compreensão dos processos de pensamento dos professores e suas implicações práticas (Martinez, Sauleda, Huber, 2001; Clark, 1998,1978-79; Moallem e Earle, 1998; Elbaz, 1991; Mitchell e Marland, 1989; Powell, 1979; Joyce, 1978-79).

Tais pesquisas promovem um deslocamento de foco: da preocupação apenas com as ações visíveis, das quais esperava-se que levassem à formulação de leis gerais

---

<sup>7</sup> “É óbvio que o que os professores fazem é dirigido em grande medida por aquilo que eles pensam” (tradução livre).

sobre o comportamento do professor, passa-se para uma preocupação com os processos internos de pensamento que guiam tais ações e que as fazem únicas, não podendo ser generalizadas (Powell, 1979; Joyce, 1978,1979; Clark, 1978, 1979).

Pensar o processamento cognitivo de informação na pesquisa sobre ensino implica em focar interesse nos processos psicológicos básicos que ocorrem na mente do professor, os quais organizam e dirigem seu comportamento. Tais processos psicológicos incluem julgamento, tomada de decisão, atenção, bem como memória de curto e longo prazo. A maioria desses processos psicológicos básicos era apenas investigada em laboratórios de Psicologia e não em espaços educacionais reais e complexos. Pesquisadores do processamento cognitivo de informação devem estar atentos ao contexto psicológico e ecológico nos quais ocorrem tais processos. O contexto psicológico do julgamento e tomada de decisão do professor é composto por teorias implícitas ou crenças e valores sobre ensino e aprendizagem. O contexto ecológico inclui todos os recursos, circunstâncias externas, questões administrativas, etc. que limitam, facilitam e formam o pensamento e a ação de alunos e professores (Clark, 1978-79).

Muda o foco, mudam as implicações práticas das pesquisas para o ensino e para a formação de professores. Clark (1988) apresenta três maneiras de conceber a relação entre as pesquisas sobre o ensino e a formação de professores. Na primeira, a pesquisa não tem relação alguma com a prática de formação, pesquisadores têm seus próprios interesses, não se preocupam e até esquivam-se das discussões sobre as implicações práticas de seus estudos; por sua vez, os professores formadores não consideram essas pesquisas interessantes e mantêm seus hábitos de ensino.

A segunda relação segue a tradição da pesquisa no paradigma do processo-produto. Os pesquisadores têm o papel de descobrir comportamentos, habilidades, modelos e estratégias de ensino que deverão ser treinadas nos futuros professores para que esses tenham uma prática efetiva.

Por fim, o autor propõe como alternativa que os membros da comunidade científica desempenhem o papel de consultores para os professores formadores,

provendo *alimento para o pensamento* (p.5)<sup>8</sup> dos professores ao perceberem suas necessidades.

Para Clark (1988), a pesquisa sobre o pensamento do professor não constitui um campo para a revisão radical da forma ou conteúdo da formação de professores e, sim, contribui com a racionalização, justificativa e entendimento das práticas de formação; sendo assim, não podem responder questões sobre como novos professores devem ser preparados. Em artigo anterior, o autor defende que os resultados da pesquisa sobre o pensamento do professor são descritivos e não sugerem mudanças de comportamento; o benefício que trazem é a descrição da vida mental dos professores, pela qual se construirá um *conjunto de conceitos para pensar sobre, organizar e dar sentido ao mundo da sala de aula* (p.57)<sup>9</sup>. É um estudo do tipo conceitual e não orientado para a ação (Clark, 1978-79). Sendo assim, a pesquisa sobre o pensamento do professor pode oferecer exemplos de conceitos, métodos e alimento para o pensamento dos professores formadores, mas não prescrições de práticas. As buscas de novos modelos de formação devem ser feitas pelos próprios professores formadores – sendo preferível que os pesquisadores sejam também professores (Clark, 1988).

Floden e Klinzing (1990) assumem posição diferente. Para eles, o papel da pesquisa sobre o Pensamento do Professor está entre a prescrição radical e a simples racionalização das práticas existentes que não têm intenção de oferecer direções de mudanças. Para os autores, mesmo que não possam ser generalizados, os resultados de pesquisas podem oferecer conhecimentos sobre as relações entre objetivos, decisões, ações e resultados. Relações imperfeitas ou variabilidade e incertezas não significam que conhecimentos sobre as tendências gerais são inúteis ou que serão usados como prescrições técnicas inflexíveis; pelo contrário, podem servir de recursos para construir os conteúdos e proporcionar discussões e conhecimentos úteis ao processo de formação dos professores. A pesquisa pode oferecer conceitos e princípios teoricamente fundamentados, os quais, mesmo que não sirvam perfeitamente para situações particulares, podem ser hipóteses bem fundamentadas para o uso em diferentes situações de ensino. Essas pesquisas ainda podem trazer informações sobre

---

<sup>8</sup> Tradução livre

<sup>9</sup> Tradução livre

quais tipos de pensamento do professor estão associados com o ensino que promove a melhor aprendizagem dos alunos. Por fim, os autores acreditam que a pesquisa sobre o pensamento do professor pode influenciar políticas educacionais que remetam à formação docente.

Salvo as citadas divergências, os pesquisadores sobre a temática consideram que essa perspectiva aproxima professores e pesquisadores e contribui com a superação da dicotomia entre pesquisa acadêmica e prática cotidiana de ensino. Em 1979, Powell já salientava que o conhecimento e intuição de professores deveriam ser considerados pelos pesquisadores. O conhecimento do pensamento de professores, por sua vez, influencia os problemas selecionados para o estudo, fazendo os resultados das pesquisas potencialmente mais interessantes para os professores. A participação dos professores no processo de pesquisa também torna-se mais intensa, incluindo nessa parceria o desenvolvimento conjunto de temáticas para a pesquisa e métodos de coleta de dados. Para a autora, a mudança de foco dos pesquisadores para um foco mais próximo ao do professor é fundamental por ele ser o principal ator em sala de aula. Quanto à formação docente, Zeuli e Buchmann (1988) ressaltam que a reflexividade sobre a prática e sobre as pesquisas deve permear a construção curricular, para além da aplicação de técnicas e procedimentos não reflexivos, tendo a pesquisa sobre o pensamento do professor que contribuir para essa reflexividade.

É possível identificar três temáticas que emergem do conhecimento sobre o Pensamento do Professor e que podem auxiliar no entendimento e melhoria da Formação Docente (Clark, 1988).

A primeira é referente às concepções e teorias implícitas. Segundo o autor, os professores desenvolvem e sustentam teorias implícitas sobre seus estudantes, o conteúdo da matéria que ensinam, sobre seu papel e responsabilidade e como eles devem agir. Essas teorias implícitas não são simplesmente reproduções das definições teóricas da Psicologia Educacional ou de outras disciplinas, mas tendem a ser organizações ecléticas de proposições, generalizações das experiências profissionais, crenças, valores, vieses e preconceitos. Tais teorias irão influenciar os julgamentos e

interpretações que os professores fazem todo dia e, por conseguinte, suas ações e verbalizações.

A segunda temática diz respeito ao Planejamento e Reflexão, importantes para o conhecimento e compreensão das teorias implícitas e considerada pelo autor mais como uma variável metodológica. Psicologicamente, entender o planejamento do professor é entender como professores transformam e interpretam conhecimentos, intenções e atitudes. Do ponto de vista de teóricos do currículo, o estudo do planejamento do professor pode ajudar a explicar porque e como os materiais curriculares são entendidos ou não, usados, distorcidos, ignorados ou transformados na instrução da sala de aula.

Por fim, o autor identifica a questão sobre os Dilemas e Incertezas que o professor vivencia. *A experiência de ensino é complexa, incerta e permeada por dilemas* (p. 9), portanto a pesquisa sobre o pensamento do professor deve também estar voltada para o conhecimento desses dilemas a fim de auxiliar o professor, desde a sua formação, a lidar com essas situações.

A partir do início dos estudos sobre o Pensamento do Professor, a preocupação com a temática das crenças docentes cresceu entre os pesquisadores, principalmente a partir da década de 1980. Tal temática insere-se nas discussões sobre as teorias implícitas que guiam a prática do professor, sendo essas teorias construídas com base em suas crenças sobre os diversos fenômenos envolvidos nos processos educativos. Como já foi dito, desde o início das pesquisas sobre o pensamento do professor os pesquisadores têm se preocupado com suas implicações para a Formação Docente. Entretanto, Clark (1988) salienta que, embora as pesquisas estejam afetando a maneira de pensar e fazer a formação, pouco interferiram nas ações dos professores em sala de aula. Isso faz pensar que as crenças dos professores ainda não estão sendo atingidas, o que torna essa uma discussão de grande relevância para pensar a Formação de Professores.

Para Krüger (1993), a temática das crenças insere-se nas tendências cognitivas que orientam a Psicologia contemporânea, tendo grande importância por contribuir na explicação e compreensão do ser humano com implicações teóricas e práticas.

É possível perceber na literatura sobre crenças que esse ainda não é um conceito definido consensualmente e tem sido usado como sinônimo de muitos conceitos, tais como atitudes, valores, julgamentos, opiniões, axiomas, ideologia, percepções, concepções, sistemas de conceitos, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, entre outros (Pajares, 1992).

Na definição de Krüger (1993), crenças são representações mentais, portanto conteúdos psíquicos simbólicos, que podem emergir de diversas formas. A formação das crenças está relacionada com a linguagem, sendo esta responsável pelo nível de elaboração das primeiras. As crenças merecem destaque, pois têm forte influência na vida pessoal e coletiva das pessoas, estando presentes tanto na subjetividade quanto nos processos sociais que compõem a cultura. Para o autor, esse é um conceito básico para a Psicologia.

Crenças também são definidas como presunções ou convicções defendidas por uma ou mais pessoas (Rocha, 2002), julgamento individual da verdade ou falsidade de uma proposição (Krüger, 1993; Pajares, 1992), orientações cognitivas, saberes (Silva, 2000), cognições (Del Prette e Del Prette, 1999), ou idéias fundamentais (Raymond e Santos, 1995). Yero (2002) ainda define o conceito como julgamentos ou valores que fazemos sobre nós mesmos, os outros e o mundo que nos cerca.

Sadalla, Saretta e Escher (2002) buscaram diferenciar o conceito de crenças de outros, tais como Representação, Representação Social, Imaginário Social e Atitude, apontando a compreensão dos processos cognitivos como diferenciadora e essencial para o estudo das crenças, uma vez que esses processos determinam as condutas das pessoas.

Questão freqüentemente discutida pelos pesquisadores sobre crenças é sua diferenciação, ou não, do conceito de conhecimento. De um lado, estão os autores que acreditam que crenças não podem ser consideradas como conhecimento e só alcançam esse status quando analisadas lógica e empiricamente (Krüger, 1993). (Ennis, Cothran e Loftus, 1997:74) referem que o conhecimento é considerado mais factual ou prático por natureza e pode ser verificado objetivamente e

independentemente. Ernest (1989 *apud* Pajares, 1992) sugere que o conhecimento é o fator cognitivo do pensamento e as crenças, o afetivo.

Sobre esse aspecto, Nespôr (1987) apresenta quatro fatores que seriam estruturantes das crenças e que as diferenciam de conhecimentos, e, ainda, dois fatores característicos de sua organização em sistemas. São eles: 1. Presunção existencial, ou seja, as crenças freqüentemente referem-se a existência ou não existência de entidades, as quais tendem a ser vistas como imutáveis. 2. Alternatividade: crenças incluem concepções de situações ideais que diferem significativamente das situações de realidade. 3. Aspectos afetivos e valorativos: os sistemas de crenças podem ser considerados envolvidos em componentes afetivos e valorativos mais fortemente que os sistemas de conhecimento. 4. Armazenamento Episódico: Crenças freqüentemente derivam de um evento ou episódio particular e permanecem influenciando ou estruturando a compreensão de eventos futuros. 5. Ausência de consenso: Os sistemas de crenças são menos maleáveis e dinâmicos que os sistemas de conhecimento. Por incluir afetividade e valores, memórias de experiências pessoais, etc. as crenças não estão tão abertas a exames críticos e julgamentos quanto o sistema de conhecimento. 6. Ilimitado: O sistema de crenças tem um centro estável de aplicação, ou seja, devido ao seu caráter episódico, ele será aplicado em diferentes tipos de fenômeno, enquanto o conhecimento geralmente tem domínios bem definidos de aplicação. Isso quer dizer que a pessoa age baseada em crenças nas situações em que outros não veriam a mesma relevância (Nespôr, 1987).

Por outro lado, há autores que defendem que é difícil determinar o limiar entre crenças e conhecimentos, uma vez que as crenças também possuem um componente cognitivo significativo e, por sua vez, o conhecimento cognitivo tem também componente afetivo e valorativo. Além disso, as crenças estão presentes e influenciam todo o conhecimento (Pajares, 1992). Para Silva (2000), crenças não são conhecimentos pouco elaborados, mas uma forma de pensamento humano.

Segundo Damásio (1996), muitos estudos científicos separam sentimentos e emoções dos sistemas cognitivos, principalmente por localizarem esses sistemas em distintas estruturas cerebrais; contudo, essa é uma perspectiva tradicional. Para o autor,

não é *sensato* (p.189) excluir sentimentos e emoções da compreensão da mente, pois, além das emoções não serem guiadas por estruturas cerebrais isoladas de outros processos cognitivos, *os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem perceptual* (p.190).

Vygotsky (1999), no livro *Pensamento e Linguagem*, já considerava que a separação entre inteligência e afeto era o ponto fraco da Psicologia tradicional; para ele, o pensamento não pode ser visto como autônomo e segregado dos interesses, necessidades, intenções e impulsos; pelo contrário, o pensamento é originado por nossas motivações, desejos e afetos, sendo impossível compreendê-lo sem considerar sua base afetivo-volitiva. Gonzáles Rey (2001) salienta a relação indissolúvel entre cognição e afeto como componente essencial da constituição do sujeito.

Talvez seja possível dizer que as crenças são um tipo de conhecimento não sistematizado, mas que são parte importante de nossa compreensão sobre os fenômenos que nos circundam e, principalmente, são determinantes da maneira como percebemos e nos comportamos. A relação entre crenças e comportamento é consensual entre os autores, que acreditam que o conhecimento das crenças é de fundamental importância para a compreensão do comportamento humano. Devido a essa característica, esse conceito passou a ser de grande interesse para o estudo sobre o Pensamento do Professor, considerando a força que as crenças dos professores têm sobre sua ação em sala de aula.

As crenças educacionais são parte de um sistema geral de crenças, portanto, quando falam em crenças docentes, os pesquisadores referem-se a crenças específicas dos professores a respeito de temáticas educacionais (Pajares, 1992). A maioria do conhecimento profissional dos professores pode ser considerada como crenças (Kagan, 1992); dessa maneira, terão influência direta nas decisões e comportamentos dos professores, sendo necessária a compreensão de sua origem, consolidação e influência na aprendizagem, para uma melhor compreensão dos fenômenos educacionais (Rocha, 2002).

As pesquisas sobre crenças docentes têm sido dirigidas a diversos assuntos, como crenças a respeito dos alunos e do processo de aprendizagem, o papel da escola

na sociedade; sobre os próprios professores, como crenças de auto-eficácia, autoconceito; o currículo e a pedagogia e ainda crenças sobre assuntos específicos ou disciplinas, que incluiriam as concepções epistemológicas das temáticas a serem ensinadas, bem como o julgamento dos professores sobre as formas de instrução apropriadas, objetivos, avaliação e a natureza da aprendizagem do aluno (Kagan, 1992; Pajares, 1992).

Alguns autores têm se preocupado em compreender a relação entre as crenças e as ações dos professores em sala de aula (Wilcox-Herzog, 2002; Sadalla, 1998; Ennis, Cothran e Loftus, 1997; Isenberg, 1990) e ainda a influência das crenças no processo de formação dos professores (Rocha, 2002; Zembylas e Barker, 2002; Asselin, 2000; Hativa, 2000; Kagan, 1992, entre outros). Segundo Pintrich (1990), atualmente crença é o principal construto psicológico a ser considerado na formação de professores.

As crenças são formadas basicamente por experiências cotidianas que são interpretadas subjetivamente. Dessa maneira, recebem forte influência de processos de socialização e culturais pelos quais todas as pessoas passam. As crenças são, portanto, formadas por várias experiências sensoriais, cognitivas e metacognitivas, nas quais se inter-relacionam fatores de interação social e fatores subjetivos, de características de personalidade e estados psicológicos. Nesse sentido, as relações sociais são situações muito favoráveis para a disseminação das crenças, mas é importante destacar que as percepções de situações externas sempre serão determinadas, em alguma medida, por nossa subjetividade (Krüger, 1993).

As crenças docentes, como parte do conjunto maior dos sistemas de crenças, também se formam pela dialética das experiências educacionais e as interpretações subjetivas feitas pelos professores. As crenças, por sua vez, influenciarão em futuras experiências. Para Krüger (1993), as instituições sociais tais como a família, a escola e a Universidade são grandes difusoras de crenças e de sistemas de crenças.

Os alunos que chegam às Universidades com o intuito de se tornarem professores trazem consigo uma bagagem de experiências educacionais que estruturaram crenças sobre o que é ser professor. Tais crenças, como ressaltam Rocha

(2002) e Kagan (1992), funcionarão como filtros através dos quais as informações mobilizadas nos cursos irão passar. Calderhead e Robson (1991) observam que os professores em formação inicial já têm imagens claras sobre o ensino e essas imagens guiarão suas interpretações do conhecimento e as práticas que serão adotadas quando forem professores. Silva (2000) ressalta que as perspectivas dos alunos-professores muitas vezes são ignoradas nos cursos de formação e eles passam a agir de acordo com os saberes<sup>10</sup> que vão sendo construídos durante o trabalho que, por fazerem sentido em algumas práticas, adquirem uma validade psicológica. Contudo, esses saberes muitas vezes tornam-se cristalizados e inconscientes e, sem o controle da racionalidade, ficam repetitivos e sem movimento.

A ausência de preocupação dos cursos de formação com as crenças dos professores e futuros professores faz com que muitos alunos saiam das Universidades ou de programas de formação de professores conservando as mesmas crenças com que entraram (Brookhart e Freeman, 1992; Kagan, 1992). Professores tendem a ignorar os conhecimentos inconsistentes com suas crenças, mesmo diante de explicações científicas ou evidência que as contraponham (Kagan, 1992; Pajares, 1992), enquanto tendem a reconsiderá-las se estão expostos a informações mais congruentes com elas (Rocha, 2002; Porter e Freeman, 1986). De fato, modificar crenças construídas em muitos anos não é tarefa fácil, devido à sua pouca flexibilidade (Prawat, 1992). Entretanto, algumas pesquisas têm mostrado que as crenças podem ser transformadas durante os cursos de formação (Grant, 2002; Hart, 2002; Wedman, Espinosa e Laffey, 1999; Uhlenberg, Fuller e Slotnick, 1993). Para Wideen, Mayer-Smith e Moon (1998), os efeitos positivos nas mudanças de crenças são mais facilmente conseguidos em programas longos de formação docente, por isso a importância de considerá-las desde o seu início.

Os pesquisadores sugerem que tais transformações serão possíveis se os programas de formação de professores tiverem a preocupação de tornar explícitas as crenças dos professores, oferecer oportunidades de reflexão sobre elas e contrapô-las com teorias e pesquisas para que novas informações possam ser integradas.

---

<sup>10</sup> A autora utiliza o termo saber como sinônimo de crença.

Os professores também devem ser levados a compreender que suas crenças afetarão seu planejamento, suas ações cotidianas e o currículo implícito (Yero, 2002a). Para que isso ocorra é necessário que os formadores de professores também revejam os conteúdos, estratégias e fundamentações teóricas que utilizam, com base nas crenças trazidas pelos professores.

Nesse sentido, a Psicologia chamada a contribuir com a formação de professores deve também estar atenta às crenças trazidas aos cursos de formação inicial e continuada sobre o conteúdo da disciplina, as discussões propostas, as contribuições que a Psicologia pode oferecer para a prática pedagógica. Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky (2002) salientam que a Psicologia Educacional, considerando a formação do profissional prático reflexivo, deve contribuir para a compreensão e entendimento das práticas educacionais para intervir nela à medida que auxilia o professor na *(re)laboração e (re)significação de sua prática, como também, na (re)construção de seus saberes* (p.81).

Rocha (2002), ao pesquisar as crenças de professores e licenciandos sobre como motivar alunos, propõe que o conhecimento dessas crenças pode auxiliar a prática pedagógica na medida em que os resultados podem sugerir caminhos para a transformação dessas crenças. As reflexões da autora sobre a temática da motivação podem ser generalizadas quando pensamos nas contribuições da Psicologia da Educação para a Formação de Professores, sendo importante a formulação de pesquisas que visem o conhecimento das crenças docentes sobre as temáticas discutidas pela Psicologia Educacional e também sobre o papel dessa disciplina na formação.<sup>11</sup>

Este trabalho lança um olhar para as crenças docentes sobre as contribuições da Psicologia para a Formação de Professores, porém o olhar não está direcionado à

---

<sup>11</sup> Com a revisão da literatura sobre crenças docentes, foi possível perceber a escassez de trabalhos sobre crenças a respeito das temáticas da Psicologia Educacional para a Formação Docente. Os estudos sobre crenças referentes a conteúdos disciplinares geralmente estão direcionados ao ensino de matemática, ciências, inglês, etc. (Borg, 2001, Haidar, 1999; Tsai, 2002; Delandshere e Jones, 1999) e apenas um trabalho foi encontrado que diz respeito às crenças sobre o construtivismo como método pedagógico (Beck, Czerniak e Lumpe, 2000). Assim, além das pesquisas de Sadalla (1998) e Rocha (2002), que podem trazer algumas discussões para a temática das crenças sobre contribuições da Psicologia, é possível citar os trabalhos de Larocca (1999, 2002). Ainda que esta autora não trabalhe o conceito de crenças, traz em suas pesquisas reflexões de professores sobre a Psicologia na Formação Docente.

disciplina de Psicologia da Educação oferecida nos cursos de Formação de Professores, mas para a sua presença nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. A escolha desse material foi decorrente de sua presença nas escolas e nas discussões a respeito da formação de professores e das reformas para o ensino, e, ainda, da percepção de que este documento traz contribuições da Psicologia para a prática pedagógica. Da mesma maneira como as crenças docentes filtram os conhecimentos mobilizados nos cursos de formação, é possível supor que também irão filtrar as informações advindas de documentos como esse, sendo, portanto, necessário conhecê-las e, se preciso, intervir nelas.

As crenças não afetam somente o comportamento das pessoas, mas como elas percebem o que está a sua volta; desta maneira, quando acreditam que algo é verdade, elas percebem informações que dão embasamento para suas crenças. Assim, se os professores acreditam que um determinado programa de ensino, por exemplo, tem uma fundamentação sólida e coerente com suas crenças, encontrarão caminhos para que ele funcione; caso contrário, terão argumentos, com base em suas crenças, para ignorá-lo e/ou criticá-lo (Yero, 2002a).

Muitas iniciativas de reformas escolares propõem novas informações e estratégias de ensino que devem ser utilizadas pelos professores (Ennis, Cothran e Loftus, 1997:73). Os professores, por um lado, são vistos como importantes agentes de mudança nos esforços de reforma em educação; por outro lado, podem representar os maiores obstáculos ou invalidar as mudanças devido à inconsistência entre as propostas das reformas e as crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem (Yero, 2002b; Prawat, 1992).

As crenças e valores dos professores são freqüentemente ignoradas pelas propostas de reforma do ensino (Yero, 2002b), é preciso uma mudança nas estratégias de reforma no sentido de incluir a participação dos professores e não considerá-los receptores passivos da inovação. Assim, conhecer as crenças dos professores é um caminho para valorizar sua participação e efetivar reformas educacionais (Prawat, 1992).

Conhecer as crenças docentes sobre conteúdos, pressupostos e contribuições de um documento como os PCN é, portanto, importante na medida que sua implementação dependerá em grande parte da coerência entre as crenças educacionais de quem o recebe e sua proposta para o ensino.

## **2.1 CRENÇAS DOCENTES SOBRE A PSICOLOGIA NOS PCN: UMA CONTRIBUIÇÃO “DA” E “PARA” A PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

*É possível uma proposta curricular, em qualquer nível administrativo, em que a legitimidade da proposta não passe pela subjetividade dos profissionais da educação? (Cury, 1996:6)*

Na apresentação deste trabalho foi apontado que são diversos os aspectos aos quais se dirigem as reflexões sobre a temática dos PCN. A literatura sobre o tema não é muito extensa, mas contempla diversas temáticas sobre a educação e a escola, sendo possível destacar:

1. As reflexões sobre qualidade educacional (Lopes, 2002; Santos, 2002; Eiterer, 2001; Arroyo, 2000; Barbosa, 2000; Aguiar, 1996; Cunha, 1996; Faculdade de Educação da UFRGS, 1996).
2. A discussão sobre as concepções de currículo e sobre a necessidade de se definir ou não Diretrizes e Parâmetros Curriculares mínimos (Bonamino e Martínez, 2002; Santos, 2002; Martines, 2000; Geraldi, 1999; Iavelberg, 1999; Poloni, 1998; Aguiar, 1996; ANPEd, 1996; Cunha, 1996; Moreira, 1996; Faculdade de Educação da UFRGS, 1996).
3. A questão sobre a estrutura dos PCN e sua configuração em Áreas e em Temas Transversais (Arroyo, 2000; Augusto, 2001; Eiterer, 2001; Martines, 2000; Cunha, 1996) e ainda a linguagem adotada nos documentos (Silva, 2001; Poloni, 1998; ANPEd, 1996).

Duas temáticas<sup>12</sup> podem ser, ainda, percebidas na literatura sobre os PCN, sendo interessantes para os objetivos deste trabalho. Uma delas é a discussão sobre os pressupostos teóricos desse documento e suas implicações práticas (Altman, 2001; Eiterer, 2001; Silva, 2001; Martines, 2000), especialmente as análises referentes aos pressupostos da psicologia presentes no documento e apontados como predominantes – o viés psicológico.

Alguns autores criticam o fato de predominarem nos PCN as explicações psicológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que lhes confere uma visão individualizada. Os aspectos culturais, sociais, das relações de poder, de gênero, etnia, não estão contemplados ou aparecem de maneira segmentada, ignorando as contribuições de outras ciências para as discussões educacionais (Azanha, 2001; Geraldi, 1999; ANPEd, 1996; Cunha, 1996; Faculdade de Educação da UFRGS, 1996). Não são negadas as contribuições da Psicologia para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, mas criticam uma concepção desvinculada das determinações sociais das características psicológicas, conferindo aos documentos um “viés psicologizante” (Azanha, 2001; ANPEd, 1996).

Por outro lado, Martines (2000) refere que, embora haja o predomínio de pressupostos psicológicos, os volumes dos Temas Transversais e de Ciências Naturais (5ª a 8ª séries) apresentam um referencial crítico, preocupado com a historicização dos conteúdos com influências das Ciências Sociais. Cunha (1996), chama a atenção para a concepção de ética dos Temas Transversais como restrita a uma dimensão psicológica, individual, em detrimento de uma dimensão sócio-política.

Azanha (2001) vai além e defende que não basta substituir a Psicologia pelo conjunto das ciências sociais e humanas, uma vez que o problema das diretrizes curriculares não se restringe a *uma questão estritamente científica, mas sobretudo de acuidade cultural para os valores relevantes na formação da cidadania brasileira* (p.28).

A outra temática é referente ao papel desse documento na Formação Docente, refletindo sobre a concepção de formação subjacente a ele (Pinto, 2002; Almeida, 2000;

---

<sup>12</sup> Essas temáticas serão discutidas mais detalhadamente no capítulo 4, ao analisarmos as crenças das estudantes.

Arroyo, 2000; Martines, 2000; Platero, 2000; Pompílio et. al., 2000; Geraldi, 1999; lavelberg, 1999; Melo, 1999; Sztajn,1997;Cury, 1996; Faculdade de Educação da UFRGS, 1996; Moreira, 1996). Mais uma vez, encontramos pontos de divergência entre os autores que discutem essa temática.

Consideramos a presença da Psicologia nos PCN como importante – concordando com o fato de que não deva ser a única visão presente – mas suas contribuições passarão pelo crivo das crenças dos professores sobre como e com quais conteúdos a Psicologia pode contribuir para um documento como esse. Na revisão da literatura sobre crenças e sobre os PCN, foi possível perceber que nenhuma pesquisa ou artigo teve a preocupação de conhecer as crenças que os professores têm a respeito dos PCN – o conteúdo da proposta, a maneira como foi elaborado e vem sendo implementado, seus pressupostos teóricos - também não se preocuparam em buscar compreender as possíveis relações entre as crenças educacionais dos professores e o conteúdo desse documento.

Na literatura internacional encontramos algumas pesquisas que salientavam a importância de conhecer o pensamento de docentes sobre documentos de reformas do ensino. Contudo, essas pesquisas concentravam-se nas crenças sobre os conteúdos das disciplinas e nos pressupostos teóricos do ensino de matemática (Ross, McDougall, Hogaboam-Gray, 2002; Frykholm, 1995; Zollman e Mason, 1992), de inglês (Yang, 2000) e de ciências (Levitt, 2002; Lunn e Solomon, 2000), presentes naqueles documentos.

Os autores sempre partiam do pressuposto de que as crenças dos professores sobre os documentos propostos influenciam na implementação e nas práticas desenvolvidas com base neles. Levitt (2002) encontrou semelhanças entre as propostas para o ensino de ciências e as crenças dos professores, o que melhor viabiliza o sucesso da reforma proposta. Por sua vez, Ross, McDougall e Hogaboam-Gray (2002) constataram que o maior impedimento para a implementação e sucesso das reformas – representadas pelo Standards – são as crenças dos professores sobre o ensino de matemática. Os autores ressaltam que a melhor maneira de possibilitar a implementação é agindo na formação dos professores no sentido de promover

mudanças nas crenças e nas práticas. Frykholm (1995) realizou uma pesquisa etnográfica com professores em formação inicial com o objetivo de verificar como o NCTM influencia o pensamento e prática dos professores. A análise revela que, embora os alunos pareçam afirmar os objetivos e conteúdos do Standards, quase todos sugerem que lhes faltam instrumentos para implantá-lo apropriadamente e que sofrem pressão para incluí-lo em suas práticas.

Ainda que poucas, as pesquisas demonstram a importância de conhecer as crenças docentes sobre documentos oficiais, pois seu sucesso, ou não, dependerá do grau de congruência entre o que é proposto e as crenças dos professores sobre eles. Nesse sentido, para ampliar a discussão sobre as contribuições da Psicologia Educacional para a Formação de Professores, propomos um olhar para as crenças docentes sobre tais contribuições presentes nos PCN. Acreditamos que esse olhar vai além da visão de que a presença da Psicologia, necessariamente, leva a um “viés psicologizante” e ainda possibilita um espaço para a necessária expressão dos professores sobre esse documento, espaço que pouco tem sido preservado.

Diante do quadro teórico exposto, foi possível elencar algumas discussões sobre a temática estudada. Contudo, emergem muitas questões que a revisão teórica ainda deixou sem resposta, como: Quais são as crenças dos professores a respeito dos PCN? As contribuições que a Psicologia da Educação traz nos PCN são congruentes com as crenças dos professores sobre como a Psicologia pode contribuir para sua prática cotidiana? Tais contribuições, na visão dos professores, oferecem suporte teórico adequado à sua prática e estão de acordo com suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem? Os professores também acreditam que esse é um documento psicologizante? Como a Psicologia da Educação pode contribuir para a formação e prática docente por meio dos PCN? A formação em Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores oferece suporte para a discussão das contribuições daquela para os PCN? A Formação em Psicologia da Educação oferece as mesmas contribuições teórico-práticas que os PCN? A Formação de Professores pode ser beneficiada pela discussão dos pressupostos teóricos trazidos nos PCN? Os futuros professores têm sido orientados para a fundamentação e componentes dos

PCN? De que forma a prática docente tem sido influenciada por este documento? A Universidade tem influenciado as crenças dos futuros docentes a respeito dos PCN?

Partindo dos pressupostos teóricos e das perguntas acima arroladas, definimos como **objetivo** deste trabalho: **compreender as crenças de estudantes de Pedagogia acerca da Psicologia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. De maneira específica, buscamos conhecer o pensamento das estudantes acerca das possíveis implicações da proposta da Psicologia Educacional presente nos PCN para a prática e formação docente.

### 3. TRILHANDO CAMINHOS INVESTIGATIVOS

*O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele (Bakhtin, 2000:333).*

Os pesquisadores acerca do pensamento e crenças do professor têm referido a dificuldade de sua verificação seguindo metodologias quantitativas tradicionais que garantam imparcialidade e replicabilidade.

As crenças não podem ser inferidas apenas pela observação de comportamentos do professor, mas podem ser percebidas por suas expressões verbais, predisposição para a ação, planejamento, atitudes, etc. (Kagan, 1992; Pajares, 1992). Desta maneira, a pesquisa sobre o pensamento do professor tem lançado mão de diversas técnicas para acessar as crenças docentes, como reflexão sobre situações de sala de aula; entrevistas; mapas conceituais, nos quais os professores são levados a refletir sobre termos pedagógicos particulares; análise das verbalizações utilizadas para descrever pensamentos e ações (Kagan, 1992); ou ainda análise pelos professores de situações videogravadas – autoscopia (Sadalla, 1998). Também são utilizados os inventários ou escalas que, segundo Pajares (1992), oferecem informações limitadas para inferir crenças.

O desenvolvimento dessas técnicas proporciona que os próprios professores tornem-se parceiros no estudo do pensamento do professor (Clark, 1988). Como já foi dito, a relação entre professor e pesquisador torna-se mais próxima, com maior confiança e credibilidade do professor para com o pesquisador. Ao mesmo tempo, o pesquisador deverá acreditar na informação advinda do professor como recurso primário de dados para a pesquisa, dados não facilmente verificáveis por um *observador imparcial* (Powell, 1979:7).

A pesquisa sobre crenças docentes requer uma metodologia que considere a subjetividade e, portanto, não se pode esperar que os resultados sejam generalizados. Requer uma metodologia que contemple a individualidade, porém sem desconsiderar o contexto e as construções sociais do pensamento e comportamento do professor.

Assim, propomos uma compreensão dos dados a partir do Paradigma Indiciário, desvelado por Ginzburg (1989). Segundo Esteban (2002:5),

*O paradigma indiciário dá relevância a eventos que permitem a explicitação da diversidade, mesmo quando ela parece ausente. São fatores que permitem novas percepções da realidade, por trazer à tona aspectos subjacentes às atuações imediatamente visíveis, e geram condições favoráveis para uma leitura de nova qualidade do real. A natureza secundária destes elementos faz com que sejam menos controlados, censurados ou adequados ao que se imagina ser o esperado; aporta chaves para se penetrar em áreas ocultas.*

Nessa perspectiva, encontramos a possibilidade de olhar para o subjetivo, porém sem negligenciar a importância da objetividade. Olhar o singular, reconhecer sua importância, compreendendo que a singularidade não é individualista, e não é apreendida pela cisão do todo em partes. Os pormenores servem como decifradores do todo.

Ginzburg (1990) propõe a proximidade do pesquisador cujas crenças, valores e emoções não podem ser desconsideradas, mesmo ao fazer um trabalho científico. Em suas palavras: *a tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador* (p.163). O autor, no livro *História Noturna: decifrando o sabá*, discorre – ao comentar os depoimentos dos *benandanti* – que *em suas [dos benandanti] narrações, vemos indivíduos diferentes articularem de maneira diversa, cada um com suas próprias marcas, um núcleo de crenças comuns* (Ginzburg, 2001: 36). Considerando essa afirmação, no presente trabalho interessa conhecer o que é comum nas crenças dos futuros professores, mas valorizando a subjetividade a que essas crenças remetem.

É, portanto, fundamentado no Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg que desenvolvemos a análise dos dados desta pesquisa, que será especificado quando da referência ao procedimento adotado.

### **3.1 PARTICIPANTES**

Considerando que a Universidade tem importante papel na construção e difusão das crenças docentes, foram participantes desta pesquisa 7 estudantes de Pedagogia

de uma Universidade Pública do estado de São Paulo, sendo 3 alunas do quarto ano e 4 do terceiro ano do curso.

A escolha da referida instituição universitária foi feita em virtude desta demonstrar preocupação em refletir com os professores em formação aspectos das Políticas Educacionais, como o documento em questão. Por sua vez, a escolha por alunos de Pedagogia justifica-se, pois são futuros professores do Ensino Fundamental, aos quais se dirigem os PCN que estão em discussão neste trabalho. Além disso, são alunas que participaram, na Universidade, de disciplinas de Psicologia Educacional e da Aprendizagem, tendo, teoricamente, instrumentos para discutir temáticas dessa disciplina.

Das 7 participantes, uma é casada e as outras 6 são solteiras e têm, em média, 21 anos. A opção pelo curso de Pedagogia para elas foi permeada por incertezas, quatro alunas tinham o curso de Psicologia como primeira opção, outras duas, embora quisessem ser professoras, encontraram resistência da família e amigos quanto a essa escolha e uma participante apenas “optou” por fazer o curso de Magistério, pois a mãe não permitiu que ela fizesse o curso técnico em processamento de dados. Contudo, todas as estudantes referem que, no decorrer do curso, foram confirmando a escolha e demonstram o desejo de exercer a profissão ao terminar a faculdade.

De um modo geral, as estudantes participaram ativamente das discussões, sempre expressando suas opiniões e dispostas a responder os questionamentos e a refletir sobre as temáticas propostas.

### **3.2 CONHECENDO AS CRENÇAS DOCENTES**

Foram realizados dois grupos de reflexão com as alunas de 3º e 4º ano do curso de Pedagogia, compostos por 4 e 3 integrantes respectivamente. O contato inicial com as participantes se deu em suas salas de aula, onde explicamos os objetivos e procedimentos da pesquisa e disponibilizamos uma lista a fim de que, voluntariamente, os alunos interessados em participar se apresentassem. Os grupos foram divididos

conforme a disponibilidade de horário das alunas. Com ambos realizamos dois encontros com duração de 1:30h, perfazendo um total de 6 horas de discussão.

A formação de grupos de reflexão justifica-se por possibilitar uma maior mobilização das crenças na medida em que, como afirma Clark (1988), o processo reflexivo representa uma variável metodológica importante para o conhecimento e compreensão das teorias implícitas ao pensamento do professor. O fato de proporcionar uma reflexão coletiva está de acordo com as idéias de Zeichner (1993) sobre o processo reflexivo enquanto prática social e coletiva. Para o autor, *a reflexão é uma prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros* (p.23). Acreditamos que a discussão em grupo possibilita maior riqueza e profundidade na coleta dos dados, à medida que as falas dos professores individualmente mobilizam reflexões do grupo como um todo. Esteban (2002) salienta que a discussão coletiva como procedimento metodológico estimula a expressão e o encontro dos vários pontos de vista, saberes e significados particulares, e ainda enriquece o debate e cria um ambiente propício à construção coletiva do conhecimento. Para a autora, o diálogo entre os professores exercita a capacidade de assumir perspectivas diferentes e de interpretar a perspectiva do outro; esse movimento repercute em um processo coletivo no qual a subjetividade pode ser fortalecida.

Para viabilizar a discussão nos grupos, realizamos uma edição (anexo 1) de seu documento introdutório, na qual foram identificados trechos que traziam contribuições da Psicologia para as diversas temáticas presentes nesse documento (por exemplo: pressupostos teóricos, avaliação, orientações didáticas, etc.). O Documento Introdutório foi escolhido por constar da apresentação do conjunto total dos documentos, situando suas propostas, objetivos e concepções teórico-metodológicas. Para escolhermos os trechos que seriam discutidos nos grupos, partimos de questões norteadoras para o ensino de Psicologia Educacional na formação de professores, propostas por Larocca (1999). Algumas questões foram excluídas por não terem sido contempladas no documento em questão e duas questões (do sub-item 3) são apresentadas conjuntamente. Alguns trechos poderiam ser discutidos em mais de uma questão, uma vez que a categorização representa apenas uma maneira de melhor sistematizar o conteúdo do documento – que em sua totalidade apresenta os diversos conteúdos de

maneira integrada. Assim, esses trechos foram incluídos nos itens que consideramos mais representativos para posterior discussão, podendo ser rearranjados, se necessário. Por fim, algumas passagens foram localizadas na pergunta principal e não nos sub-itens, por adequarem-se melhor às primeiras.

**As questões utilizadas para realizar a edição do documento foram as seguintes (Larocca, 1999:180-182) :**

*1. Como se podem discutir concepções e relações sobre inato e adquirido na Psicologia e nas construções dos professores?*

*Como o inato e o adquirido estão presentes nas representações das pessoas – na sociedade e na escola?*

*Como a construção do conhecimento psicológico espelha essas concepções?*

*Como a Psicologia se constituiu ciência formulando objetos e métodos de estudo?*

*2. Quais as contribuições do contexto social e escolar para formar o sujeito pensante?*

*Em termos da relação desenvolvimento cognitivo e aprendizagem?*

*Em termos da relação pensamento e linguagem?*

*Em termos da aquisição e desenvolvimento de conceitos específicos?*

*Qual o papel que desempenham para esses processos as dimensões do jogo, brinquedo, desenho e arte em diferentes contextos?*

*3. Como os professores/educadores podem contribuir para a superação do fracasso escolar na rede pública?*

*Quais as questões que se envolvem nesse problema?*

*Quais as consequências sociais e individuais do fracasso escolar?*

*Como o professor entende o papel do erro na inteligência?*

*Como fazer o erro um motivo para o sucesso escolar?*

*4. Quais as influências da cultura e das interações afetivas que podem ser identificadas em escolares e professores de séries iniciais?*

*Como se dá e como pode ser compreendida a relação professor-aluno-aprendizagem ?*

*Qual o papel da linguagem na construção do sujeito cultural e afetivo?*

*Qual o significado das características individuais que se fazem presentes nas interações escolares?*

*Como o professor pode lidar com manifestações de agressividade e sexualidade na escola?*

*A escola pode ser um lugar de construção de regras de conduta?*

*O que significa ser professor nesta sociedade diante das necessidades individuais? Diante das necessidades sociais?*

*5. Como se dá a relação biopsicológica no indivíduo concreto e no contexto escolar?*

*O que se entende por saúde e patologia no senso comum? Na Psicologia?*

*Quais as conseqüências que essas compressões acarretam na escola e na sociedade?*

*Como a escola pode contribuir significativamente para o desenvolvimento psicomotor da criança?*

Exemplificando a organização dos trechos a partir das questões norteadoras: a autora (Larocca, 1999) propõe que uma das temáticas a serem discutidas seja referente ao seguinte questionamento: *Como o professor entende o papel do erro na inteligência? /Como fazer o erro um motivo para o sucesso escolar?* (p.182) A partir dessas questões, buscamos trechos do Documento que pudessem suscitar tais discussões, por exemplo:

*A tradição escolar — que não faz diferença entre erros integrantes do processo de aprendizagem e simples enganos ou desconhecimentos — trabalha com a idéia de que a ausência de erros na tarefa escolar é a manifestação da aprendizagem. Hoje, graças ao avanço da investigação científica na área da aprendizagem, tornou-se possível interpretar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem e ajustar a intervenção pedagógica para ajudar a superá-lo. A superação do erro é resultado do processo de incorporação de novas idéias e de transformação das anteriores, de maneira a dar conta das contradições que se apresentarem ao sujeito para, assim, alcançar níveis superiores de conhecimento (Brasil, 1997:51).*

*Nesse processo de interação com o objeto a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito. As idéias “equivocadas”, ou seja, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressão de uma construção inteligente por parte do sujeito e, portanto, interpretadas como erros construtivos (ibidem).*

Os trechos identificados foram levados às estudantes para que lessem e pudessem discutir livremente seu conteúdo. A edição do documento foi apresentada sem a explicitação das questões a que se referia cada trecho, a fim de que a discussão pudesse ocorrer direcionada apenas pelo conteúdo dos PCN e não por questões pré-determinadas. O material a ser discutido foi entregue anteriormente às reuniões, a fim de que as participantes pudessem ter um contato com ele e, se desejassem, destacar aspectos a serem discutidos. Tal procedimento foi adotado após fazermos uma entrevista-piloto na qual a participante demonstrou maior familiaridade com o Documento e facilidade para discutí-lo no segundo momento da entrevista, quando teve a possibilidade, anteriormente, de ler e destacar aspectos que desejou discutir.

As reuniões foram coordenadas pela pesquisadora, que buscou fazer apenas interferências com o objetivo de solicitar esclarecimentos, com cuidado para não expressar suas próprias opiniões ou direcionar a discussão. Nos dois encontros realizados, o grupo de alunas do 4º ano optou por não seguir a ordem em que estavam apresentados os parágrafos na Edição que lhes foi entregue. Por sua vez, o outro grupo preferiu discutir os trechos um a um até que considerassem esgotada a discussão deles. Para que essa diferença de procedimento não prejudicasse a coleta dos dados, tivemos o cuidado de, no decorrer das reflexões, identificar os trechos que estavam sendo discutidos e retomar aqueles que foram negligenciados ou discutidos superficialmente.

Os encontros foram áudio-gravados e transcritos para análise com base em indícios, por meio dos quais buscamos evidenciar as crenças dos participantes a respeito da temática. A análise de indícios fundamenta-se no Paradigma Indiciário, que será explicitado no item a seguir.

### **3.3 A ANÁLISE DE DADOS À LUZ DO PARADIGMA INDICIÁRIO**

Nas Ciências Humanas, as discussões a respeito da importância teórica de dados singulares foram retomadas por Carlo Ginzburg. As principais idéias do autor sobre a epistemologia do denominado Paradigma Indiciário estão sistematizadas no texto *“Sinais: raízes de um paradigma indiciário”*. Os autores que têm desenvolvido

esse método de análise reportam-se principalmente a esse texto ao fundamentar suas investigações, fato que permite deduzir, junto à busca de bibliografia sobre o tema, a escassez de estudos que possibilitam a compreensão desse “novo” paradigma na análise de dados. O adjetivo “novo” é apresentado entre aspas, pois, como Ginzburg (1989) salienta, no final do século XIX *emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção* (p.143) e completa chamando a atenção para a necessidade de analisar e teorizar explicitamente esse paradigma (o que busca fazer no texto “Sinais”). Para isso, discorre sobre as relações entre a maneira de trabalhar de um crítico de arte (Morelli), um psicanalista (Freud) e um detetive/personagem conhecido da literatura (Sherlock Holmes), contemporâneos entre si. A analogia entre os métodos de Morelli, Freud e Holmes é explicada pelo autor pelo uso de pistas que permitem a compreensão de uma realidade mais profunda, de significados não revelados, inatingíveis por outro método. Tais pistas seriam os sintomas, para Freud; indícios, para Sherlock Holmes e signos pictóricos, para Morelli.

À luz desse paradigma, Ginzburg vem desenvolvendo pesquisas em sua área de conhecimento: a História. O autor busca compreender a história em seus aspectos, considerados, por alguns, irrelevantes. Suas pesquisas foram iniciadas com a preocupação de analisar os processos de feitiçarias, motivado pelo desejo de *demonstrar que um fenômeno irracional (pelo menos segundo alguns) e atemporal, e, portanto, historicamente irrelevante, podia ser analisado em chave histórica, racional, mas não racionalista* (p.8). No decorrer de seu percurso, nas pesquisas sobre feitiçaria, preocupou-se não mais com os fenômenos aparentemente atemporais e sim aparentemente negligenciáveis, como eram considerados os processos de feitiçaria.

O livro *Andarilhos do bem* (1990), do autor em questão, traz um estudo sobre as atitudes religiosas de uma sociedade camponesa (friulana) entre os séculos XVI e XVII. Para isso, resgatou a história de um núcleo de crenças populares que foram, no decorrer do processo inquisitório, se transformando em feitiçaria. O processo de análise realizado no livro permite-nos ter um exemplo de como se realiza uma investigação com base no Paradigma Indiciário. Ginzburg parte de documentos (principalmente depoimentos dos acusados de feitiçaria) e busca neles particularidades como palavras,

frases, pontos de incoerência e convergência entre os discursos no decorrer do processo. Enfim, aponta e analisa indícios que levam a compreender que as práticas dessas pessoas (os denominados Benandanti, ou andarilhos do bem, na tradução para o português) foram se transformando sob a pressão da inquisição, de cultos agrários de fertilidade, inclusive com base cristã, em rituais de bruxaria e feitiçaria que deveriam ser submetidos aos castigos devidos.

O Paradigma Indiciário, explica Ginzburg (1989), surge como alternativa ao Paradigma Galileano, dominante nas Ciências Naturais, mas que não pode ser aplicado nas Ciências Humanas por estas serem constituídas de disciplinas eminentemente qualitativas, cujas situações não são generalizáveis por meio da quantificação e repetibilidade, mas singulares, individuais.

O Paradigma retomado pelo historiador italiano tem inspirado algumas pesquisas atuais em todos os campos das ciências humanas. O livro *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto* (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 2001), por exemplo, refere-se a uma síntese do Projeto Integrado de Pesquisa *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*. Os capítulos que compõem o livro relatam diferentes investigações de textos produzidos por crianças em fase de aquisição da escrita. O pressuposto teórico metodológico de todo o projeto assenta-se no Paradigma Indiciário. Para as organizadoras do livro, esse paradigma de cunho qualitativo pode ser mais produtivo que o paradigma quantitativo, presente nas ciências exatas, quando se trata de investigações dos fenômenos referentes à relação sujeito-linguagem. Contudo, é necessária a definição de princípios metodológicos gerais que orientem o pesquisador na escolha de indícios reveladores do fenômeno a ser compreendido. Nas palavras das autoras:

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

Por se tratar de um Paradigma, oferece um arcabouço teórico para interpretar uma dada realidade. Pressupõe que os indícios permitem atribuir sentidos ao real e ir além do que está exposto. No entanto, não estabelece uma técnica pré-definida com etapas específicas, pois o procedimento de análise será definido com base nos objetivos, nas especificidades dos dados, e nas características pessoais do pesquisador, sempre tendo em vista os pressupostos teóricos aqui apresentados e que irão fundamentar a análise.

Voltando ao livro *Cenas de aquisição da escrita*, destacamos um de seus capítulos a fim de exemplificar como foi feita a análise de dados. O capítulo 1: *Em busca de pistas* relata uma investigação que teve como objetivo apontar a singularidade de alguns dados da escrita inicial, tendo como objeto de análise episódios de refacção textual (ou seja, momentos em que as crianças modificavam seu texto enquanto escreviam). O movimento do *escritor* em modificar o que foi escrito, segundo as autoras, pode ter diversas motivações que revelam a singularidade do sujeito e de sua relação com a linguagem, a não ser quando se trata de correções estritamente ortográficas – decorrentes mais de exigências dos professores do que de mudanças qualitativas na escrita infantil. As autoras encontram, nas correções espontâneas das crianças, indícios que auxiliam na compreensão de um processo mais amplo, porém individual. Apontam que correções da mesma ordem (lexical ou ortográfica, por exemplo) adquirem significados diferentes para crianças, contextos, e temas diversos. A análise das autoras, ao olharem para a singularidade dos dados, busca fazer uma crítica às definições de níveis de desenvolvimento de escrita no sentido de identificar padrões universais estáticos de atitudes durante esse processo.

No âmbito da Psicologia, consideramos ser esse um Paradigma viável e adequado, na medida em que valoriza o singular, os pormenores, o individual, sem negligenciar o todo. Destacamos como exemplo de análise, à luz do Paradigma Indiciário, a recente tese de Larocca (2002). Em seu trabalho, a pesquisadora, lançando mão de estratégias de coleta de dados como a autoscopia e a entrevista, buscou indícios nas falas, ações e reflexões de uma professora (Gil), que apontaram para a presença de diferentes abordagens da Psicologia nas práticas e reflexões de Gil. Tais

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

Para Larocca (2002a), a análise indiciária valoriza componentes de singularidade e detalhes secundários situados, muitas vezes, na aparência das coisas. O objetivo é reconhecer e remontar uma dada realidade, estabelecendo elos conectivos. Nesse sentido, não se abandona a totalidade; pelo contrário, ela é resgatada pouco a pouco, estabelecendo-se uma conexão narrativa.

Góes (2002) enfatiza essa idéia ao esclarecer que decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos. *Apesar de privilegiar o singular, não se abandona a idéia de totalidade, pois esse modelo epistemológico busca a interconexão entre fenômenos, e não o indício como significado isolado* (p.19). Para Esteban (2002), essas percepções parciais vão compondo um mosaico produzido com múltiplos fragmentos que trazem em si marcas da totalidade à qual pertencem, dentro de um processo permanente de reconstrução do qual também participam as lacunas, as discontinuidades, as rupturas, as incoerências.

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

Diante das considerações sobre o Paradigma Indiciário, acreditamos que a análise por indícios fornece uma alternativa relevante para se compreender os processos psicológicos, como as crenças, por se tratar de fenômenos que não podem ser captados diretamente. Nas palavras de Krüger (op.cit.),

*Enquanto conceitos, crenças são classificadas como variáveis intervenientes, podendo, por conseguinte, ser apenas conhecidas por via indireta, ou seja, através de indícios comportamentais, principalmente oferecidos pela linguagem (ibidem, p.8).*

Nesse sentido, justificamos o uso de análise indiciária, partindo das falas das professoras, buscando pistas, sinais, indícios que permitam inferir quais são suas crenças a respeito da temática estudada. O uso do Paradigma Indiciário neste trabalho também se justifica por ele estar privilegiando os professores, cujas opiniões foram negligenciadas quando da elaboração dos PCN.

A fim de possibilitar a análise, após a leitura do material coletado, selecionamos (editamos) as verbalizações das participantes referentes às temáticas da Psicologia presentes no material discutido, excluindo as falas descritivas e/ou as que tratavam de outros assuntos. Para selecionar as falas, seguimos um critério de recorte, escolhendo as verbalizações que fossem representativas e que nos trouxessem indícios para a identificação e compreensão das crenças sobre tais temáticas. Foram considerados indícios palavras, frases, expressões, que traziam as concepções das participantes sobre a temática; tais indícios foram sublinhados nas falas.

Em um segundo momento, as falas selecionadas foram relidas e agrupadas, por semelhança de temáticas abordadas, em eixos de análise. Uma vez que a análise tendo por base o Paradigma Indiciário não determina uma técnica pré-definida, optamos por organizar os dados dessa maneira para facilitar a identificação e discussão das crenças. Salientamos que tais eixos não representam categorias estáticas e não foram pré-definidos, mas emergiram do conteúdo expresso no material coletado. Por essa razão, algumas verbalizações podem ser transversais a diversos itens, trazendo crenças a respeito de diferentes temáticas, tendo sido localizadas em um ou outro eixo seguindo critérios de maior representatividade. Os eixos de análise identificados a partir das verbalizações foram os seguintes:

## **I. Problemas encontrados**

### **1. Para a prática cotidiana**

- 1.1 Superficialidade da proposta
- 1.2 Indistinação de conceitos
- 1.3 Aplicação não orientada
- 1.4 Pressupostos teóricos específicos

### **2. Na prática cotidiana**

### **3. Para a formação docente**

### **4. Na formação docente**

- 4.1 Superficialidade
- 4.2 Aplicação não orientada

## **II. Relevâncias apontadas**

### **1. Para a prática cotidiana**

### **2. Na formação docente**

Por fim, a partir dos indícios encontrados, identificamos as crenças partilhadas pelo grupo que estavam subjacentes às verbalizações, como explicitamos no capítulo seguinte.

## **4. O OLHAR SOBRE OS OLHARES: REVELANDO INDÍCIOS, COMPREENDENDO AS CRENÇAS**

Me diga o que quiser.  
Quando em mim chegar,  
Entenderei como vier.  
E, assim, verei,  
talvez diferente.  
Quando voltar para você,  
será minha voz, falando da  
sua...  
Olhe, pense, (re)considere,  
(des)considere.  
E voltemos para a luta

### **4.1 REVELANDO INDÍCIOS**

A seguir está arrolada a totalidade das verbalizações consideradas representativas, alocadas em eixos de análise. Os indícios que nos levaram às crenças estão sublinhados em cada passagem. Apresentadas as verbalizações das estudantes, temos a crença encontrada, indicada pelo símbolo ✧. É certo que outras crenças poderiam ser deduzidas, contudo optamos por destacar apenas uma crença em cada item e que fosse mais representativa, abarcando o conjunto de verbalizações e tendo como pano de fundo os objetivos deste trabalho.

#### **I. Problemas encontrados**

Refere-se às verbalizações das participantes a respeito dos problemas encontrados no documento analisado, na prática cotidiana dos professores e na formação recebida que dificultam o uso da proposta.

##### **1. Para a prática cotidiana**

Refere-se às verbalizações que versam sobre os problemas encontrados que inviabilizam a utilização da proposta na prática cotidiana.

## 1.1. Superficialidade da proposta

Refere-se às verbalizações que versam sobre a dificuldade de utilizar a proposta na prática cotidiana devido à sua superficialidade

*...também pensar em como que a escola está vendo... eu acho que muitas coisas contribuem, só que toca no ponto e só toca e não pensa como a escola está lidando com isso [PCN] e como que isso está perpassando dentro da escola. Daí eu acho que aí que fica difícil fazer, ver uma contribuição, uma mudança efetiva de alguma coisa.*

*...na escola mesmo, nem o professor, muitas vezes, a maioria dos professores, eu não sei que clareza que eles têm disso de afetivo e cognitivo está junto, está separado ( ...) então, o PCN não colabora muito teoricamente sobre, meio que só cita. Dá essa impressão.*

*...porque vai ver que para muitos professores, uma coisa é lidar com a emoção na sala de aula, com sentimento, a afetividade, e outra coisa é trabalhar aprendizagem como se uma coisa tivesse separada [da outra].*

*...no parágrafo mesmo fala “as idéias equivocadas, ou seja, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento”. Esse **transformadas** [ênfase na fonte] ao longo do desenvolvimento, aqui, por exemplo, poderia estar entrando a intervenção do professor? Como que vai transformar? O aluno vai transformar sozinho? Não. É a intervenção do professor que vai. Então, olha “são expressão de uma construção inteligente por parte do sujeito”, só por parte dele, sozinho? Então, vem ao caso também a nossa discussão sobre a confusão e sobre por que ele não explicita aqui, um professor vai ler, por que ele não explicita aqui qual é o papel do professor? Que é o caso da intervenção, então, eu fico pensando nisso.*

[a participante estava falando sobre a proposta de se trabalhar os conteúdos atitudinais, a questão da ética e do desenvolvimento moral] *E daí isso está dentro de um planejamento, de uma intencionalidade do próprio professor ao planejar qualquer*

*atividade, qualquer coisa dentro da sala de aula. (...) é uma coisa importante do desenvolvimento moral porque o que eu sinto, quando eu vou para a escola, é meio que um desconhecimento disso, sabe? Aí pensando em limites e regras, a questão da indisciplina também, que é uma coisa extremamente forte na escola, só que os professores não sabem como trabalhar com isso e acho que muitos não têm essa consciência (...) E aí ter a teoria para estar tentando olhar como estar entendendo melhor esse problemas que ele vive relacionado à ética, limites e regras e trabalhar com valores mesmo na escola. É legal ter chamado a atenção para isso, só que chama a atenção de uma maneira um pouco superficial, não dá subsídio mesmo para estar trabalhando isso de maneira concreta mesmo na escola.*

*E a gente viu isso um pouco também, quando a gente leu os dois conteúdos... Começa a dar umas pistas, mas depois parece que dá uma freada, sabe? Você não sabe mais... Você vai para um lado, daí você tem que ir para um outro... Está tudo misturado, é essa a impressão que dá... E daí, eu acho que as contribuições vão ficando perdidas, um pouco. Porque era uma coisa que dava para a gente avançar, aprofundar e não vai...*

*...ele traz várias contribuições, aqui lendo, mas é tudo levando para esse sentido do fracasso escolar, muita coisa é de estar tentando evitar, e daí você ver meio que a intenção não é que o professor se preocupe tanto, com essa formação do aluno, mas que os índices de repetência, de reprovação, diminuam. E daí, então, por isso ser jogado desse jeito, traz conceitos super interessantes, mas não trabalha isso da maneira que deveria ser trabalhado para proporcionar um ensino de qualidade mesmo...*

#### ✧ **A superficialidade da proposta compromete seu uso na prática cotidiana**

##### **1.2. Indistinção de conceitos**

Refere-se às verbalizações que versam sobre a presença de diferentes conceitos no documento e as conseqüências para a prática cotidiana

...como que fica na hora também, na escola dos professores estarem lendo esse documento como que vai ficar também? Continuar achando que o construtivismo tem que ser o que o aluno, o aluno tem que construir o conhecimento como se o professor não tivesse um papel tão importante de estar fazendo com que ele construa esse conhecimento. Porque está muito misturado isso aqui. Pensando nesse parágrafo 29, e aí depois pensando no 6 e é bem clara a questão do Piaget mesmo, das fases, da intervenção pedagógica se ajustar ao que os alunos conseguem fazer e como que isso vai... o que isso vai estar acrescentando na prática o professor, aqueles que tiverem discutindo isso? Porque é mistura isso aqui. Talvez até continuem legitimando isso e tal. Porque assim, eu não conheço muito a teoria do Piaget, só que tem contribuições só que daí, com esses enganos, você deixa de ver a contribuição de uma teoria e continua insistindo em uma coisa que vai ver que nem é teoria, nem é isso que ele fala desse jeito. E o documento ainda vai e faz essa coisa meio misturada, meio superficial e tal que...

❖ **A indistinção de conceitos presente no documento prejudica sua aplicação**

**1.3. Aplicação não orientada**

Refere-se às verbalizações que versam sobre a ausência de orientações no documento para seu uso na prática cotidiana

(...) aí você pega o pacotão [PCN] e entrega para os professores fala “a partir de hoje, até ontem você trabalhava com cartilha, a partir de hoje você não pode mais”. E ninguém explica como fazer de outro modo (...) Aí vira essa confusão.

É muito engraçado que a gente vai lendo isso aqui, você vai indo e você vai voltando... Porque a sensação que dá é: ‘nossa, tá tocando nisso, que legal!’ Mas daí volta, quebra, não dá uma linha de raciocínio de como trabalhar, mesmo. Quando eu

falo de 'como trabalhar não é pensando em receita, mas de estar aprofundando isso, de estar deixando isso claro.

Para o professor é muito abstrato, como que eu posso fazer isso? Entendeu? Tá certo que também não pode dar receita, a gente não dá receita, mas pelo menos uma certa orientação.

Acho que essa questão de que reprovação não pode ser um castigo, eu concordo com essa parte. A hora que ela fala de "para tal decisão é importante considerar simultaneamente os critérios de avaliação, os critérios de sociabilidade de ordem emocional para uma decisão seja a melhor possível". Quer dizer, quais os critérios, quais são esses aspectos? Chega um PCN desse para o professor, você lê, mas você fala: 'e aí? eu vou avaliar baseando nos critérios, mas quais são? O que eu vou pensar quando estiver avaliando?'

(...) mas como é que ela vai lidar com isso [rítmos diferentes de aprendizagem]? Como ela vai encarar? Como que ela vai sobrepor, passar por isso?

Porque a questão do fracasso está muito presente, a maioria dos parágrafos, trabalhar com os alunos, lógico que isso é fundamental, mas tem que saber de que maneira fazer isso, a custas do que fazer isso.

...quando eu li isso [discussão sobre respeito à diversidade], isso aqui fez muito sentido para mim porque ultimamente a gente tem discutido muito nas disciplinas a questão de 'educar para a diversidade' (...) Só que daí também está superficial, por que como que...? às vezes fica muito o como, 'como trabalhar com essa diferença na escola?' Eu não sei. E às vezes eu fico pensando que é difícil para o professor, que são muitas coisas, principalmente agora com isso de ter um ensino inclusivo, então ele [professor] tem deficientes, com alunos que não são deficientes, e tem alunos que são mais defasados em relação aos outros, e daí, como que ele lida com toda essa diversidade? (...)

✧ **A utilização da proposta requer orientações para a sua aplicação**

#### 1.4. Pressupostos teóricos específicos

Refere-se às verbalizações que questionam alguns pressupostos teóricos da proposta e suas conseqüências para a prática cotidiana

*...o professor tem que avançar no que o aluno sabe. O aluno sozinho não vai conseguir avançar (...) Tem que partir do que o aluno sabe, mas você não pode ficar só no que o aluno sabe (...) vamos partir da vivência do aluno, partir, mas não dá para ficar nisso). E é papel do professor fazer avançar, não tem como (...) Ele que detém mais conhecimento naquele momento que pode fazer com que o aluno saiba aquele estado que ele está, daquela vivência que ele tem e começa a pensar mais para frente.*

*Uma coisa que eu questionei nesse item 3, foi a questão de incorporar conhecimentos. Aquela concepção que a gente tem que conhecimento é construído e depois você lê que “...formas de conhecimento que por sua vez só é possível graças ao que individualmente se pode incorporar...” questionei essa questão de estar incorporando conhecimento (...) quando se vê “incorporar” parece que o professor vai passar e que você está lá para receber...*

*Parece [no PCN] que o professor está lá, que só ele passa, que só ele fala, que a criança não participa, que a criança não é ativa, que ela não participa da construção do conhecimento.*

*Parece que ela aprende passivamente, quando na realidade é bem oposto. As crianças questionam muito.*

*...é a compartimentalização, são três caixinhas diferentes.... primeiro tem o conceito, depois como se faz e depois a atitude do aluno e do individuo perante... com seus valores normas e atitudes próprias perante a compartimentalização que você deu. O cérebro é uma caixa que tem três setores...*

*Gavetinhas, você vai puxando a gavetinha e quando chega na quinta série aumenta as gavetinhas... que nada se relaciona.*

*Eu acho que não é esse o caso (...) eu acho que não é o caso de ‘dar conta das questões de ordem afetiva’. Eu acho que o caso é o de dar conta do aprendizado. Eu*

acho que a afetividade está presente, mas a escola tem que dar conta do aprendizado do aluno, não é?

Acho que isso [“dar conta de todas as questões de ordem afetiva”] não é possível, por que a escola tem que dar conta de todas [as questões de ordem afetiva]?

O que é dar conta de **todas** as questões de ordem afetiva?

O que é isso? Afetividade não envolve só a relação professor- aluno. Envolve a condição do aluno, (a vida pessoal do aluno) a vida, os problemas (a relação com a família), as crises (as relações com os amigos), os dilemas, o crescimento. Ou seja, o professor vai virar um super homem e ele vai poder fazer tudo isso.

Não, o professor tem que ser médico, psicólogo, mãe, pai, professor...

Mas é isso que o PCN está sugerindo. Você tem que ser tudo isso. Você tem que ser um profissional que tem que dar conta de tudo isso

✧ **Alguns pressupostos teóricos da proposta estão em desacordo com a realidade cotidiana dos professores**

## **2. Na prática cotidiana**

Refere-se às verbalizações que versam sobre situações da prática cotidiana dos professores que são explicitadas nas discussões e que divergem da proposta

Mas uma outra coisa que (...) o documento fala, é a questão de que o aluno não é um ser que não sabe nada, de considerar aquilo que o aluno já sabe (...) porque, a T. falou esse negócio de interesse, às vezes eu acho que na sala de aula surge o desinteresse por causa disso, porque se desconsidera aquilo que a criança já sabe.

... era o que deveria ocorrer na escola mas não acontece, que os conteúdos escolares deveriam estar habilitando os alunos para participarem mais ativamente na sociedade, para viver realmente a democracia, embora não seja isso que acontece, o PCN coloca também.

*E esse conhecimento que o aluno já vem, esse conhecimento prévio, é trabalhado em sala de aula? Propor é uma beleza, mas articula os conteúdos com isso, com a realidade do aluno, da comunidade que eles vivem ali, daquele grupo social?*

*...a parte da autonomia que ele coloca, tem a ver com o negócio da abordagem cognitivista, e coloca no parágrafo 10, "nos parâmetros curriculares nacionais, autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos, como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas". Acho importante eles colocarem isso porque o que a gente vê no estágio é muito professor que não dá oportunidade para, ele não sabe tratar o aluno de tal maneira que o aluno desenvolva essa autonomia, ele quer ensinar mas ele entrega tudo pronto, ele não deixa o aluno construir...*

*...quando eu li isso aqui, eu pensei naquele negócio de "verdades absolutas", que a escola muitas vezes (...) chega com isso: 'é isso e ponto'. Agora, você não sabe de onde vem, por quê é assim, e daí 'você tem que aprender', não estimula mesmo, você pensa, 'vamos formar cidadãos reflexivos e críticos', mas como? Trazendo isso pronto?*

*Eu pensei muito no estágio que eu fiz quando eu li isso aqui [discussão sobre o conhecimento visto como um processo complexo e a participação dos alunos na construção do conhecimento – parágrafo 5] , porque ia ser, isso é o ideal, mas, pelo menos a minha experiência em estágio é que, assim, é tudo muito compartimentalizado, e é tudo muito dado, muito acabado, eles não passam essa visão, sabe? 'É isso porque é isso!', e, acabou, morreu, e eu acho que, outra coisa assim, muito ruim da, não sei se a gente comentou o negócio da autonomia a semana passada, mas a intervenção do professor, nesse sentido, dele não possibilitar que o aluno vá construindo esse conhecimento. Ele [professor] já chega e dá tudo de uma maneira acabada, uma coisa pronta...*

*Acho que no [parágrafo] 9 já vem aquela questão que eu falei um pouquinho, conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. Para que dividir os conteúdos? (...) Estou falando a partir da experiência nossa do estágio, que*

não adianta dividir assim, se isso não é trabalhado, questão de conteúdos procedimentais, conteúdos atitudinais, valores, normas, e atitudes...

A intenção é ótima, o texto está lindo, certinho, mas, é aquela questão, vai ver na realidade se isso acontece. Essa questão dos ciclos, não melhora nada essa questão da fragmentação do conhecimento, do saber, porque continua a mesma coisa, é português, matemática... (e nenhuma se relaciona com outro). É, então acho que a intenção maior que seria essa questão dos ciclos, de estar estruturando conhecimentos.... [não acontece]

Mas essa é a justificativa para a Progressão Continuada, nem todos tem o mesmo desenvolvimento, o que ele não conseguiu atingir na primeira série, na segunda ele recupera, ai ele não recupera, chegando na oitava série ele não sabe escrever, não sabe...

...é quase impossível, eu acho que teria, o ideal seria classes com números de alunos reduzidos e que houvesse um esforço da parte do professor de fazer um registro com os avanços dos alunos, só que não tem como você ter esse trabalho mais individualizado com os alunos, para você estar ali conseguindo ver isso, esse processo, ele não dá conta.

Nessa questão (...) de rotular e tal, porque muitas vezes a gente não leva em consideração a questão do desenvolvimento da criança, têm algumas crianças que não têm o mesmo nível de desenvolvimento das outras, e isso, na escola, não é levado em conta. Ali são considerados todos alunos, todos têm que aprender, não importa [na escola] o nível de desenvolvimento cognitivo, a diferença...

...a maneira como a escola está lidando com isso [ritmos diferentes de aprendizagem] é uma coisa completamente diferente. (...) Ela [escola] leva em conta na hora que ela precisa justamente rotular o aluno, "ah, ele tem um nível diferente, ele é um pouquinho mais lento".

...Isso é predominante na escola [avaliar para rotular], coisa que a gente vê. Ou você tem isso, ou você tem agora a banalização da avaliação e os alunos passam, eles não sabem se estão aprendendo ou se não estão, estão passando, não estão aprendendo, mas também a avaliação está perdendo o sentido...

...entra naquela questão de como as propostas elas se concretizam mesmo na escola, as políticas (...) A questão dos ciclos, da progressão continuada, só que daí o que a gente vê não é a progressão continuada, é uma promoção automática e daí a avaliação perde todo o sentido que ela tem e como ela é deixada de lado, o aluno vai passar de ano mesmo. E daí, o outro professor que pega (...) aquela defasagem muito grande e acha que aquilo não é responsabilidade dele, porque a outra professora que tinha que ter dado conta, se a outra professora não deu, ela não vai dar conta.

...aqui, é super bem vinda a idéia do ciclo, eu acho que seria o ideal. Mas, eu volto àquela história, não é assim que acontece e não há condições para que isso aconteça, ainda, na escola pública.

Se você pensar bem, a intenção da Progressão Continuada é para o aluno não se sentir muito fracassado, se sentir estimulado. Só que, coitado desses alunos, eles chegam numa 3ª, 4ª série sem saber ler... Eles vão ser excluídos da sala. E eu acho que a conseqüência disso é muito pior do que se ele tivesse sido reprovado na 1ª série...

...mas aí eu acho que tem uma deturpação, também, do programa, da Progressão Continuada, não sei, eu pouco entendo, pouco li sobre isso, mas eu acho que os professores também tem essa parcela de culpa de fazer assim “ah, não vai repetir mesmo, por que eu tenho...”. eu vi muita postura disso, de professor “adianta? Não adianta, deixa ele”.

Ah, eu vi coisa do tipo “ah, já está no meio do ano, a criança veio agora, não vai dar tempo dela trabalhar, no ano que vem ela faz de novo a primeira série, ela vai para a segunda, faz paralelo”. Chega na quarta série, se o aluno não acompanhou, ela repete.

(...) E aqui fala, na última parte, essa questão de aprovar ou reprovar é para garantir a qualidade das aprendizagens e desenvolvimentos das capacidades. Mas como é que o aluno que deixou conteúdo na 1ª., 2ª, e 3ª, que já repetiu, vai recuperar, vai ter qualidade na aprendizagem?

...quando fala da questão do erro mas como parte do processo de aprendizagem de tentar romper com aquela coisa de culpar o aluno pelo fracasso dele. Eu acho isso

um avanço super importante, tanto que, nos estágios que a gente vê, a gente vê que ainda é assim, que a avaliação ainda é como produto, que o erro ainda é sinônimo de fracasso.

...nesse caso, ele [PCN] está pegando bem a questão do erro construtivo,... É, construtivo mesmo, o professor tendo essa postura “então, compara, vocês ver como está escrito seu nome aqui, está igual? O que está faltando?”. A partir daquilo que o aluno sabe, acha que está certo, mas ele vai ver que tem alguma coisa, não sei, conflito cognitivo até, de estar vendo. Só que não é uma coisa que a gente viu muito, né? Pensando em sala de alfabetização, primeira série, do erro, de comparar, ou acontece: a criança faz do jeito dela mesmo e a professora fala “é assim mesmo” ou a professora fala “está errado” e quebra com aquele processo.

Quais os processos de avaliação, para que deveria servir a avaliação e você acaba lendo vários livros, vendo várias coisas. Você acaba concordando com isso, que a avaliação não tem que servir para eu simplesmente dar uma nota no final do mês. Ela tem que ser para eu me olhar, para me ver enquanto professor, para saber se está acontecendo alguma coisa errada, o que está acontecendo errado, o que eu posso estar retomando. Então, eu acho que, nessa perspectiva, se ocorresse, a gente está de acordo.

Aqui, já começa aqui, “a avaliação, ao não se restringir aos julgamentos sobre os sucessos ou fracassos do aluno é compreendida como um conjunto de atuações que tenha a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.” Eu quero saber em que escola isso acontece.

...mas que professor faz isso? Toda vez que desenvolvo uma atividade e o aluno não vai bem eu me pergunto, ‘será que é esse aluno, será que eu coloquei para ele legal? Será que a proposta que eu desenvolvi se adequava à maneira...? qual é o processo cognitivo dele?’ Mas que professor que vê uma nota três, como você falou, e fala: ‘o erro pode ser meu’? O erro nunca está no professor.

Nós, enquanto estagiárias, nós assumimos os erros. Eu fico pensando se a gente vai assumir os erros quando realmente formos professoras. (pergunta boa) Não, porque, de repente, aquela coisa, um exemplo, você falar para uma mãe: ‘ah, mas seu

filho é estrábico', ela nunca vai admitir que o filho dela é estrábico. Mesma coisa do professor, a gente tende a não admitir que nosso trabalho está errado. Ou que está produzindo mais fracassos do que sucessos. É uma venda mesmo. Eu fico me perguntando...

...será que as pessoas estão querendo ver quais são os problemas e defeitos que elas têm? (...) Ou não é mais fácil falar que é culpa do aluno, que o aluno não tem pai, que o pai está preso, que não sei que... não é mais fácil justificar por esse lado o fracasso dele? (...) Ah, fico pensando muito se quando eu assumir uma sala de aula não vou estar fazendo as mesmas coisas que estamos criticando.

...quando o aluno repete e ele fica na mesma série, às vezes com a mesma professora, eu acho que devia acontecer o que o documento propõe do repensar a prática pedagógica constantemente, sabe? Só que, sei lá, é ruim falar isso, mas o que a gente vê é que as professoras continuam com o mesmo sistema, elas dão aula e dão as mesmas atividades há não sei quantos anos. Elas pegam umas folhinhas mimeografadas, aqueles modelos, de dez anos atrás e ainda estão dando para as crianças.

Como no nosso estágio, eles estão trabalhando com a questão dos valores (...) Tem até aqui mais para frente... valores, conteúdos atitudinais, estão trabalhando com auto-estima, com questão de respeito, e tudo. É tudo um discurso lindo, perfeito, maravilhoso..., olha que chique! Vai dar certo! Você vê, o que eles fazem para isso? A não ser os cartazes que tem no fundo da classe: 'ah, vamos respeitar os amigos', auto-estima, uns cartazes que as mães escreveram para os alunos alguns recadinhos dando força, falando que amam. Mas eles não fazem nada, no cotidiano, é como se fosse um tema para ser trabalhado durante o ano todo, mas na verdade é trabalhado superficialmente.

Está separada de todo o conteúdo: 'agora a gente vai tratar sobre...' Até tem mais para frente a questão dos ciclos que fala aqui, que até eu questionei. Porque aí, se a criança não está pronta, é aquela coisa que você falou, até a quarta série, os conteúdos não serem fragmentados, mas isso não é verdade. Os conteúdos são fragmentados, essa questão de ética, mais humana, não é trabalhada durante o

cotidiano das crianças. Tem cartazes no fundo da sala, no pátio tem uns cartazes falando alguma coisa, mas e aí? Acaba por aí. (...) Por que não trazer isso daí de uma outra forma para dentro da sala de aula?

Mas o que o professor acaba fazendo em sala de aula?, não que estamos fadados a isso, mas você acaba privilegiando quem acompanha o conteúdo e quem não acompanha (leva a lição para casa) leva a lição para casa, (reforço), [vai para o] reforço, com uma professora da tarde, geralmente quem dá reforço não é a mesma professora. Você acaba meio que maquiando a situação e acaba dando privilégio, espaços maiores para quem acompanha a sala.

[discutindo a proposta dos PCN em relação ao trabalho coletivo, respeito às diferenças] [o que eu vejo em sala de aula] É a questão do pior e do melhor, a questão da competitividade e muitas vezes esses que são os melhores, o olhar deles em relação aos que não conseguem o mesmo ritmo, não é uma coisa de cooperação, é uma coisa mesmo de falar: 'nossa, você ainda está aí, ah, eu já terminei', mas também não vai ajudar o outro para terminar, é muito complicado.

...no parágrafo 37, ele fala um pouco disso, trabalhar de maneira produtiva e cooperativa, que isso é fundamental para situações em que os alunos possam aprender a dialogar, ouvir o outro, ajudar, pedir ajudar, aproveitar críticas, acho que isso é fundamental. é uma coisa que a gente pouco vê nas escolas e ele fala também aqui de coordenar ações para obter sucesso em tarefa conjunta. Então, é uma coisa muito difícil, eu acho, trabalhar em grupo. O que eu vejo (...) é que nas escolas os professores colocam as crianças para trabalharem em grupo, mas o grupo significa reunir carteiras, reunir pessoas (agrupamento), mas não que o trabalho está realmente sendo realizado em grupo, são pessoas que estão realizando esse trabalho individualmente e que, eu não sei, acho que não há um entendimento do que significa esse trabalho em grupo...

Mesmo porque o próprio professor não vivencia isso [trabalhar coletivamente], o trabalho na escola muitas vezes é muito isolado, é ele dentro da sala de aula dele, um outro professor dentro da sala de aula dele, não tem uma construção ali, junta para estar, chegar na sala de aula e também estar estimulando e incentivando esse trabalho coletivo, porque o próprio professor não tem essa vivência, é muito difícil...

É, e entra na própria estrutura da escola, hierárquica, que não privilegia esse trabalho em grupo e como falar para um professor que ele tem que fazer o aluno trabalhar em grupo se ele não sabe o que é isso?

...eu fiquei aqui pensando. Quando o aluno chega na primeira série já é aquelas carteiras individuais.. Então, a própria organização das salas já diz tudo, como que você vai desenvolver um trabalho coletivo sendo que você tem que ficar ali sozinha e longe do outro? (...) Então eu acho que é importante ver isso. Ver as condições do ambiente, como está organizado para propiciar um trabalho mais coletivo, que é o que o PCN traz. Como que eu vou propiciar um trabalho mais coletivo? E as crianças tão pequinininhas tendo que ficar lá na carteira, sozinhas...

Será que isso [PCN] vai entrar no plano, no dia do plano pedagógico, vai sentar e discutir? Não vai, está aqui para ser seguido, você leva para casa e lê.

Eu não sei como está funcionando agora, mas eles fazem os projetos e planejamentos antes de começarem a usar (...) 'Eu sento uma semana antes de começar a aula, faço um plano, projeto ou seja lá o que for, depois eu vou pra sala de aula, e aí eu vou conhecer qual é a realidade do aluno'. Mas, aquele plano, projeto não vai mudar. É aquilo.

...Uma coisa que estou pensando aqui agora, dessas contribuições que a gente está lendo, que a gente acha importante, e tal, é que assim: é isso que tem que fazer. Mas eu acho que o que falta para ter talvez essa mudança, é meio que na escola mesmo, ter esse olhar 'por que essa professora faz desse jeito? Por que ela acha que tem que ser desse jeito?' E, a partir disso, você tentar trabalhar com isso aqui [PCN]. Porque eu acho que fica externo à escola, à prática, às vezes, essas contribuições, e daí talvez por isso que ela não tem caráter efetivo mesmo. Fica só um documento, que vai ficar... estou sendo pragmática mesmo, o que isso vai contribuir de fato para melhorar a escola?

Ela [professora] sabe que ela tem que fazer assim [como propõe o documento], só que na hora de fazer ela não consegue, não muda, continua do mesmo jeito.

Por isso que quando eu falo que não sei o que pensar disso, eu não sei o que pensar disso... [ênfase dada pela participante] Porque daí fala: 'quando não tinha

ciclos, a evasão era enorme', os alunos desistiam de estudar porque não agüentavam ficar mais na mesma série. É verdade, não tem como, tem que ter ciclo. Só que, tendo ciclo, os alunos são chamados de burros. Como a defasagem dele em relação aos colegas é grande, não vê a questão do respeito de um ajudar o outro, não, parece que vai separando mais ainda, a discriminação e o preconceito aumentam.

Qual autonomia do professor para estar realmente saindo desse julgamento de sucesso e fracasso? Porque (...) lá no final do bimestre você tem que ter a papelotinha com as notas. Você não pode fugir daquilo. Então, como é que você vai avaliar?

(...) as escolas não propiciam essa produção coletiva. (...) mas eu ainda insisto que acontece isso lá no terceiro, no quarto ano, na faculdade e tudo por causa de uma deficiência na pré-escola e tal, e a própria sociedade é individualista....

...cada vez que você lê, você fala: 'eu estou estudando e é isso que eu estou vendo'. Mas por que fica tão difícil de chegar na prática e isso não dá?

✧ **As condições de ensino e estrutura da escola impossibilitam o uso da proposta na prática cotidiana**

### **3. Para a formação docente**

Refere-se às verbalizações que versam sobre os problemas encontrados que inviabilizam o uso do documento como referência para a formação do professor.

...Agora, aqui, pensando em uma coisa maior, em várias coisas interessantes que a gente discutiu que isso aqui traz, isso aqui era uma fonte super importante de formação continuada para o professor dentro da escola. De estar trazendo bibliografia, de estar trazendo alguns aspectos para refletir. Só que daí a gente vê essas, essas misturas, esses problemas conceituais aqui, essa linguagem mais... e perde todo o sentido, uma coisa que poderia estar sendo super legal e que perde.

- ✧ **Os problemas conceituais presentes na proposta limitam seu papel na formação continuada para os professores**

#### **4. Na formação docente**

Refere-se às verbalizações que versam sobre os problemas apontados na formação e que dificultam o uso da proposta

##### **4.1. Superficialidade**

Refere-se às verbalizações que versam sobre a superficialidade da formação em congruência com a superficialidade da proposta

*...o que fala [nos PCN] é o que o professor tem que fazer, como deve ser essa prática docente em relação às diferenças e tal, é a mesma coisa que a gente vivencia aqui [Universidade], do que a gente vê nas disciplinas. Os professor falam para a gente que a gente tem que trabalhar com a diferença, tem que saber lidar, mas não toca com profundidade nessa questão, aqui está superficial do mesmo jeito que na nossa formação está superficial.*

[discussão sobre considerar os aspectos sociais, culturais, a história educativa de cada aluno, bem como as características psicológicas] *Assim, é importante ter trazido, ter ressaltado, ter colocado, mas não é só trazer e colocar dessa maneira. É também do mesmo jeito que o nosso curso tem feito: tem trazido, em algumas aulas toca no assunto, mas passa por aquilo. Daí, cabe à gente procurar sozinho e achar, mas não tem uma formação para isso.*

*...é aquela questão, formar para a diversidade, para aprender a conviver com isso e tal, então, eu acho que alguma maneira tem que ter, mesmo numa sala de 30 alunos. Não é possível você desistir disso e falar 'não tem como, eu trabalho assim'. Isso também está ligado à questão da formação. O professor tem que ter subsídio para isso.*

(...) mas na escola a gente não, o professor, eu acho, que fica muito perdido em relação a isso [estabelecimento de limites e regras em sala de aula] e muitas vezes as coisas vão acontecendo e ele, nem sei se não reflete sobre isso, mas parece que sinto a falta de formação, de subsídios para ele estar pensando sobre isso, estar tentando achar alguma maneira de solucionar isso. Então, é uma contribuição só que está superficial, e é uma coisa importante.

...as partes que eu li, o contato que eu tive, fiquei imaginando, para a gente é um pouco difícil sabe, assim, ler e entender algumas coisas e eu fico imaginando, imagina um professor que não tem a mesma formação que a gente está tendo a oportunidade de ter. Eu acho que é uma coisa assim, muito, eu acho que às vezes, não sei se todos os professores vão fazer uso realmente disso...

Até para a gente é complicado, imagina para um professor estar olhando.

...é, porque além disso tem aquilo que a D. falou, de uma linguagem, de alguns conceitos que para gente fica difícil de entender, imagina para eles.

Tem professor que só fez magistério...

E outra, nem todo mundo é formado para ficar questionando, então, é genérico mas ninguém tem formação. Lê isso aqui e fala vamos seguir, mas não questiona.

❖ **A superficialidade da proposta se assemelha à superficialidade da formação**

#### **4.2. Aplicação não orientada**

Refere-se às verbalizações que versam sobre a ausência de orientações durante a formação inicial e continuada para trabalhar com as propostas presentes no documento.

Só que é muito difícil isso [trabalhar com a diversidade em sala de aula], às vezes quando eu penso nisso, falo 'meu deus, como dar conta disso?'. E eu não vi

ainda esse suporte aqui dentro [Universidade]. (...)um aprofundamento maior disso [discussão sobre como trabalhar com a diversidade em sala de aula], não tem. Daí é uma falha da nossa formação mesmo, eu acho. E eu acho que vai se intensificar ainda mais quando for para a prática e daí a gente pensa na prática, como que é difícil isso, até para o próprio professor.

[discutindo a questão da diversidade em sala de aula] Imagine os professores que estão lá nas escolas (... ) Por isso que quando essa professora fala: 'eu não sei como, eu não tenho formação para isso', ela tem razão, ela não sabe, nem a gente sabe.

Em nenhum momento pensando, sabe? E daí fala 'respeitar, incluir..' Em nenhum momento a gente discutiu "como". Um único momento na disciplina de Educação Especial a gente discutiu a questão da inserção de alunos portadores de necessidades especiais, no ensino regular, mas sabe, como estar lidando com isso concretamente, não teve. E daí a gente vai para a prática, aprender do que a gente acha, do que a gente vai sentindo, mas não tem uma discussão efetiva sobre isso, uma formação para isso.

E mesmo a questão, pensando agora na questão da inclusão, de alunos portadores de necessidades especiais (...) a nossa formação não trabalha com os problemas de deficientes: o que é autismo, síndrome de Down e outras deficiências, não sei... Daí, eu vou pegar uma sala que tem um aluno autista, como eu vou lidar? A gente não tem esse diálogo com essas outras áreas para poder lidar, aí é uma deficiência da formação mesmo. (...)nem na disciplina de Fundamentos da Educação Especial a gente teve. Foi uma disciplina super importante, que trata da questão histórica, da questão da deficiência, a questão da loucura, a questão do estigma e tal, para não estigmatizar, super importante. Só que questões práticas mesmo 'como eu vou fazer com aquele aluno autista em sala de aula?', eu não sei.

Ou mesmo, como trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem? O que a gente vê é uma crítica à psicopedagogia, à falada 'psicologização', que não sei o que. Mas a gente não tem formação para trabalhar com isso, a gente não sabe como trabalhar com aluno com dificuldade de aprendizagem. Como fazer para estar dando

conta dessa sala que está indo todo mundo num ritmo e daquele que não está? Como? Estar trazendo questões, discutindo mesmo, nem no estágio a gente viu isso.

E a gente, eu não acho que a gente está preparada para lidar com isso [ciclos], porque em nenhum momento a gente discutiu isso aqui [na Universidade].

...e ainda insistindo... difícil fazer isso [incentivar o trabalho coletivo e a cooperação] se a própria formação do profissional não trabalha com isso. Na própria, pensando agora, até aqui na faculdade, quando a gente vai ver as disciplinas, que trabalho em grupo que os professores um com o outro fazem para que a gente tenha essa noção de coletividade?

E é muito engraçado isso, do jeito que é difícil [na Universidade], vai ser muito difícil trabalhar isso [trabalho coletivo e cooperativo] na escola, trabalhar isso com o aluno, se a gente não tem essa vivência, não tem essa... não sabe como lidar...

(...)Mas, é uma coisa que para mim é muito complicado, ainda, é muito, tem uma nuvenzinha que eu não sei direito identificar. E uma coisa que eu acho que tem uma necessidade muito grande de estar trabalhando isso dentro da escola, porque muitas das práticas preconceituosas que excluem, e que daí, até acabam acarretando fracasso escolar por estar discriminando o aluno, vem nesse sentido, só que ao mesmo tempo o professor não sabe como fazer de outro jeito, nem eu sei como fazer de outro jeito, porque também até na Universidade a gente não trabalha muito isso. Todos os professores, a maioria fala, a gente precisa educar na diversidade. Mas o que é educar na diversidade? Eu não sei.

(...) eu tenho certeza que isso ["deixar" os alunos que não acompanhavam a classe] aconteceu na maioria dos lugares que adotaram essa proposta, porque a escola não estava preparada, o professor não tinha uma formação (...) para isso. Então, é muito difícil essa questão do ciclo, e aí eu não tenho ainda uma opinião concreta formada sobre o que eu acho como deve ser, porque, por mais que a proposta seja muito legal, eu não consegui ver isso concretizado. (...) Como que eu, quando estiver dando aula e pegar uma sala dessa, como que eu vou fazer?

E uma outra coisa que dá para questionar, a própria questão que você vai entregar um PCN para um professor que está há trinta anos de magistério, que foi

*ensinado, que vai chegar numa sala, que vai abrir uma cartilha, todo mundo vai copiar, todo mundo vai fazer o mesmo exercício. Como você vai chegar para o professor e fala “não, você vai respeitar a diferença do aluno?”. Como vai ficar a preparação do professor?*

*Concordo com tudo isso [discussão sobre considerar os aspectos sociais, culturais, a história educativa de cada aluno, bem como as características psicológicas], mas, tem que pegar o ponto central mesmo dessa questão que é: como que isso está acontecendo na prática? O que o professor pensa sobre isso? (...) daí estar fazendo uma discussão em cima do real e não no que deve ser. (...) a partir daí pensar numa formação para isso, pensar em formação continuada, pensar na nossa formação, formação inicial, porque não sei como lidar com isso.*

❖ **A formação docente deveria oferecer subsídios para o trabalho docente segundo as orientações dos PCN**

## **II. Relevâncias apontadas**

Refere-se às verbalizações das participantes que versam sobre as relevâncias da proposta para a prática cotidiana e sua congruência com a formação recebida na Universidade

### **1. Para a prática cotidiana**

Refere-se às verbalizações que versam sobre referenciais da proposta que foram considerados relevantes para a prática cotidiana dos professores

*...quem sabe a idéia dos PCNs não seja justamente essa, é categorizar, em três áreas, mas na hora da aplicação, do desenvolvimento, seja articular o conceito com o procedimento com a atitude...*

...Ah, a questão dos tempos de aprendizagem também (...) que é uma coisa também de tentar estar evitando [o] que a gente vê mesmo na escola 'do mais lerdo', do mais, 'ah, sou muito lento' e acaba também incorrendo nesse negócio do fracasso escolar.

A questão [proposta pelos PCN] também do professor estar atento à diversidade de alunos que ele tem. Eu acho que o professor tem que dar conta de fazer com que todos aprendam o que a escola se destine a ensinar. Então, como ele vai fazer, como ele vai mediar o conhecimento para que determinado aluno, para esse, para aquele, eu acho que é um problema do professor, então eu acho que ele tem mesmo que estar atento à diversidade dos alunos que ele tem, um tem mais facilidade, outro tem mais dificuldade, um aprende desse jeito, outro não consegue aprender desse jeito, como será que eu vou fazer para esse aprender a mesma coisa que o outro...

...cada aluno tem uma qualidade, ele tem aquele jeitinho, você estar atento a isso, porque às vezes você reforça alguma característica de um, a consequência disso para os outros, que consequência vai ser? E por mais que você tenha 30 alunos, você vai estar se relacionando com todos eles, você tem que estar atento à história de cada um, à vivência. Eu acho que é função do professor isso.

...essa questão da diversidade na sala de aula é difícil, mas ainda assim, a questão das brechas, o professor não pode perder de vista, por mais que seja difícil, alguma maneira ele vai ter de conseguir trabalhar com aquilo, ele não vai conseguir o tempo todo dar atenção individual para cada um, mas em algum momento ele pode conseguir fazer isso.

Mas também por outro lado, cada instituição é uma instituição, cada instituição vai fazer um uso disso, não tem como isso ser controlado. Então, algumas vão poder usar dessa contribuição e conseguir melhoras (...) pensando nesse ensino de qualidade mesmo, nessa formação do aluno, que proporciona qualidade de vida nesse próprio aluno.

E daí um documento deste, com certeza pode, sabe, dar para um professor ao ler e falar 'espera aí vamos pensar então melhor' e ver como ele faz essa prática dele e tal, e, tentar estar melhorando nisso e ainda mais dependendo da maneira, se ele for

realmente trabalhado esse documento, dependendo da escola, da coordenação e tudo mais (...) eu acho que pode trazer mudança, pode trazer alguma transformação da prática...

*...eu ia chamar atenção para o parágrafo 15 [discute a importância da auto-avaliação do aluno], que eu acho interessante o aluno se auto avaliar também. (...) eu acho que isso vem um pouco de encontro com o que a T. estava falando, eu acho que é interessante o aluno também, em certos momentos, ele ter essa visão (...), ele poder se auto avaliar e ver no que ele pode melhorar ou o que ele não conheceu, não ter aquela visão de avaliação, 'ah, fiz prova só para ter nota' ou uma coisa que às vezes fica muito forte, as crianças não tem noção do porquê da prova, da avaliação, só nota, passar de ano (...). Então, eu acho importante trabalhar nesse sentido de conscientização mesmo dos alunos.*

*Uma outra coisa de contribuição é a questão do erro, (...) como que o erro é visto, graças aos estudos que está tendo sobre o erro, então o erro não é visto como uma coisa que 'ah, você errou, então não aprendeu'. Como o fracasso, o erro é visto como o aluno está construindo o conhecimento, então, ele pode errar, depois pode reconstruir, pode montar. Acho que é uma contribuição importante que está presente no PCN.*

*Eu acho que esse processo [de avaliação] é muito mais válido para a criança do que se a professora colocasse assim, 'não, você escreveu errado, é assim, fulano' e escreve na lousa. Acho que aprende muito mais, e sempre que ela for estar escrevendo, fazendo alguma coisa ela vai criando esse hábito de 'ah, vou rever'. Acho que isso é importante.*

*E esse [parágrafo] 24 eu concordo, que a questão de "auto ansiedade vai gerar uma atitude desfavorável". Eu tenho lido, algumas coisas sobre ansiedade, você percebe que a ansiedade em baixa dosagem (...) vai instigar o aluno, estar ansioso para fazer isso porque ele está motivado, do contrário, ele (...) pode ter o bloqueio de conhecimento, de aprendizagem, pode causar medo, aversão.*

É o papel do educador, segundo o PCN que a gente viu até agora. É intervir. É mediar. Intervenção no sentido se mediar. Ele vai mediar para que a aprendizagem tenha maior grau de significado, uma vez que essa nunca é absoluta.

É, de novo o que ele [PCN] já falou é você ver o meio em que o aluno está inserido, justamente o que você falou, a cultura e aproveitar o que o aluno já conhece, qual é a vivência, qual é o conhecimento prévio. É preciso explorar esse conhecimento.

...por também trabalhar a questão de que tudo está ligado a um contexto histórico, social (...) E daí, sim, você pode começar, quem sabe, a despertar uma postura crítica e reflexiva no seu aluno, ele [vai] começar a se questionar “por quê?” Daí, é essa mudança, eu acho que o ensino não passa a ser só transmitir aquilo que é dado e ponto, que é uma construção de professores e alunos, de ensino e aprendizagem.

...voltando para o documento é uma coisa que dá... trabalhando isso, olha só, que mudança a gente pode ter? pelo menos de olhar, não é que a professora vai mudar, mas começar a tentar, perceber melhor isso.

E daí entra na questão da formação, formação continuada, grupos de reflexão, o papel de coordenadores e de orientadores pedagógicos de estarem trabalhando essa questão, aprofundando mesmo em termos de teoria e fazendo ligação com a prática.

...se os professores lerem, se entrarem em contato, pode ser um aspecto que pode despertar alguma coisa, o que é isso, ‘não pensar o conteúdo por ele mesmo?’ (...) a maneira que eles colocaram achei que foi válida, que dá para suscitar uma discussão na escola entre professores e estar trabalhando com isso.

❖ **Os PCN podem oferecer contribuições importantes para a prática cotidiana**

## **2. Na formação docente**

Refere-se às verbalizações que versam sobre os aspectos da proposta que foram considerados relevantes por serem congruentes com a formação recebida na Universidade.

*... é legal estar colocando isso [proposta de avaliação como um processo que vai auxiliar o trabalho pedagógico, não sendo utilizada para rotular o aluno, como instrumento de medição], estar sendo trabalhado isso principalmente num documento que vai entrar em contato com o professor, estar dando essa visão, entendeu? Uma avaliação que a gente tem, uma concepção de avaliação que é a concepção de avaliação que a gente tem estudado [na Universidade] como o que deve ser, que a “avaliação não se restringir ao julgamento sobre o sucesso ou fracasso do aluno”...*

*...lendo os parágrafos, porque você fala 'ai, vem de cima para baixo, não contribui', mas gente, isso aqui a gente estuda aqui, e os próprios professores estão criticando esse documento, só que é o que a gente estuda aqui, a gente está sendo formado para uma prática que tem essas concepções.*

*É politicamente correto, e é mais ou menos o que a gente vê aqui.*

❖ **Os referenciais recebidos na universidade assemelham-se aos referenciais da proposta**

## **4.2 COMPREENDENDO AS CRENÇAS**

Revelados os indícios e identificadas as crenças, percebemos a coexistência de dois pólos principais, que poderiam ser considerados opostos: de um lado, os problemas da proposta, da prática e da formação, de outro, as relevâncias. Assim, se em alguns momentos temos a sensação de que se trata apenas de mais um documento que não podem ter ressonâncias na prática e formação docente e que deturpa as contribuições que a Psicologia da Educação pode oferecer, em outros somos levados a reconhecer as inovações e a presença de referenciais psicológicos críticos que podem servir de ferramenta para a transformação do ensino e da formação docente. Uma vez

que esses momentos estiveram entrelaçados durante a reflexão sobre o documento, optamos por fazer a discussão do conteúdo das falas e das crenças encontradas concomitantemente, até porque é importante que reconheçamos que esta é apenas uma das formas de análise destes dados e que não temos a pretensão de esgotá-la aqui.

A preocupação com a consistência teórica do documento e da formação recebida na universidade foi recorrente nas falas das participantes. Ao analisar a proposta, as estudantes referiam que as temáticas discutidas no documento eram apresentadas parcialmente, sem aprofundamento teórico, e/ou com *misturas de conceitos*, o que, na opinião delas, compromete seu uso na prática cotidiana dos professores e como um referencial para a formação continuada. Paralelamente, referiam-se à superficialidade da formação que recebem na universidade e da formação dos professores em geral, dificultando ainda mais a utilização dos PCN.

Quando pensamos na consistência e coerência teórica do documento, é possível recorrer a algumas discussões encontradas na literatura sobre os PCN, retomando, inclusive, a temática da psicologização da proposta. Martines (2000), em sua Dissertação de Mestrado, realizou uma análise documental do Volume Introdutório e Volume de Ciências Naturais dos PCN de Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos, tendo como um de seus objetivos *Identificar as concepções de Ciência, de Conhecimento e de Aprendizagem e as teorias que norteiam os PCNs/Ciências Naturais (e se coerentes entre si)* (*Ibidem*, p.9). Quanto à concepção de aprendizagem, a autora encontra uma tendência geral em valorizar o conceito de *aprendizagem significativa* (p.76), atribuído a Ausubel e assumido por Coll – consultor na elaboração dos PCN – como eixo básico da denominada Concepção Construtivista da aprendizagem. Para a autora, esta concepção é coerente com as de Conhecimento e Currículo propostas no documento. As principais teorias subjacentes encontradas referem-se à *teoria genética de Piaget, a teoria da atividade de Vygotsky e a psicologia cultural de M. Cole* (p.79), estando explicitadas pelo documento em nota de rodapé. Tendo como base as verbalizações das estudantes e o próprio texto dos PCN, percebemos que essa concepção de aprendizagem também é predominante no Volume Introdutório dos PCN do 1º e 2º ciclos, porém não está assumida explicitamente, causando, em alguns momentos, a

sensação de um amontoado de conceitos, nem sempre coerentes entre si, apresentados de maneira sucinta, causando a sensação de confusão, mistura e superficialidade a que se referem as participantes.

Ao apontar essa questão, não estamos propondo um purismo teórico, pois acreditamos na complexidade da prática pedagógica em que variadas teorias convivem e nem sempre é possível assumir-se como praticante de uma **ou** outra concepção. Contudo, as crenças das estudantes e a leitura do documento evidenciam que a maneira como o texto está escrito não proporciona a identificação das diferentes teorias – a menos que estas sejam conhecidas previamente – e seus possíveis pontos de encontros e desencontros. Sobretudo porque diferentes idéias são aglutinadas sob o mesmo rótulo: a abordagem construtivista, sem refletir a respeito dela.

A eleição de uma única abordagem da Psicologia – a denominada Construtivista – também é questionada por Azanha (2001), que reflete sobre as várias implicações desta escolha, a começar pelo caráter sintético da exposição, dificultando a compreensão e permitindo interpretações equivocadas, principalmente pelo não especialista, aspecto também referenciado pelas participantes ao questionarem a superficialidade da proposta.

Azanha (2001) ainda ressalta o perigo da ampla difusão da teoria construtivista sem a devida reflexão sobre ela, podendo transformar-se em um *slogan*, em um rótulo que assume diversas idéias, sendo repetido sem exercer influências significativas na prática em sala de aula. A definição de uma verdade a ser seguida pode provocar insegurança nos professores em relação às suas próprias práticas. O autor questiona a idéia de que possam existir explicações definitivas e únicas. Em suas palavras:

*É claro que a ciência busca criar teorias verdadeiras, mas apenas consegue confirmar parcialmente as teorias de que dispõe, o que enseja muitas vezes a convivência de teorias alternativas sobre o mesmo conjunto de fenômenos, todas elas parcialmente confirmadas. Por isso, só a pluralidade teórica e a crítica mútua que ela favorece permitem o desenvolvimento do saber científico (Ibidem, p.29).*

O autor salienta, ainda, que a interpretação da realidade depende do observador e da teoria a partir da qual ele percebe e descreve o mundo.

Sobre esse aspecto, Larocca (2002b) observa que os professores formadores, na busca de uma abordagem mais crítica da disciplina de Psicologia da Educação, decidem por uma ou outra abordagem, de acordo com suas concepções, confundindo a questão da Psicologia da Educação enquanto área na formação de professores com a produção de conhecimento acadêmico sobre a Psicologia Educacional. A autora defende que, se a intenção é formar professores sujeitos, é melhor que se ofereça aos alunos-professores instrumentos teóricos variados, para que a interpretação da realidade e as ações pedagógicas tenham respaldo no conhecimento e consciência crítica.

Concordamos com Azanha (2001:29) quando afirma que ao se considerar a possibilidade de oferecer diversos instrumentos teóricos não se trata de pregar um *relativismo incoseqüente*, mas priorizar um *pluralismo crítico capaz de diferentes encaminhamentos das questões de ensino e aprendizagem cuja complexidade não recomenda senão prudência*. Além disso, privilegiar uma concepção de aprendizagem dificulta o diálogo e a discussão e pode representar a opção por uma visão tecnocrática da questão do ensino fundamental e da formação docente.

Nesse sentido, seria interessante que os PCN, assim como os cursos de formação, também trouxessem diferentes referenciais teóricos, conquanto que os conceitos fossem especificados e referenciados e não agrupados como foram, causando a sensação de mistura e confusão que, efetivamente, na hora de pensar a prática e de serem usados como referenciais para a formação continuada, podem confundir os professores. Assim, mais importante que trazer os referenciais, seria apresentar e discutir suas implicações educacionais, deixando que os docentes pudessem optar por estratégias que estivessem em comunhão com suas visões de mundo, educação, processo ensino-aprendizagem, etc..

Quanto à superficialidade dos referenciais teóricos da proposta, observamos que esta questão também está presente em discussões e pesquisas sobre o tema. Ao utilizar os PCN como deflagradores de reflexões de professores ou de práticas pedagógicas, Platero (2000), Rojo (2000) e Pompílio *et. al* (2000) observaram que os professores tiveram dificuldade em identificar e compreender a fundamentação teórica

do documento. Platero (op. cit.) refere que a professora participante de sua pesquisa sentiu falta da definição de conceitos e explicações sobre o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que tal dificuldade também pode ter sido decorrente ou agravada pela indistinção de conceitos.

Por outro lado, a compreensão dos referenciais do documento depende de um embasamento teórico precedente, o que nos remete à crença sobre a superficialidade da formação. Ainda que tenham sugerido aspectos de sua formação como superficiais e, portanto, empecilhos para o uso da proposta, as participantes reconhecem que têm acesso a uma formação diferenciada que as habilita a não apenas compreender o texto lido, como apontar suas possíveis falhas.

Mais do que simplesmente anunciar uma superioridade do curso que fazem, o que revelaria um posicionamento de desvalorização de outros cursos ou da experiência de professores em suas práticas, consideramos que as participantes expressam, nessas passagens, a necessidade de uma formação consistente que, de fato, subsidie a prática pedagógica.

Sobre esse aspecto, vale referenciar a pesquisa de Platero (2000), na qual ela salienta:

*a compreensão dos conceitos [dos PCN] parece envolver, como condição essencial, referências teóricas que, infelizmente, não são acessíveis a todos os professores. Dessa forma, tanto a compreensão como a incorporação passam, necessariamente, pelo crivo da formação do professor...(ibidem p.88).*

Quando as participantes expressam a correspondência entre os referenciais teóricos dos PCN e os referenciais aprendidos na universidade, elas estão indicando que têm essa condição essencial, sendo este um aspecto relevante de sua formação. Por outro lado, questionam o posicionamento de alguns de seus professores – apontando para uma incoerência – os quais, mesmo tendo concepções semelhantes às definidas no documento, criticam a proposta. Sobre esse aspecto, Pinto (2002) refere que muitas vezes os alunos tendem a repetir tais críticas e os discursos difundidos na universidade sem o devido conhecimento do material e das possibilidades de trabalho com ele. Dessa maneira, sugere que os professores em formação tenham acesso aos

PCN, discutindo seu conteúdo, para formar uma opinião própria sobre eles. A professora critica o hábito, segundo ela comum na Academia, de se considerar qualquer coisa que venha da situação, do governo, *uma porcaria* e lembra que, ao propor a discussão com seus alunos do curso de Pedagogia, muitos já traziam cristalizada a idéia de que os PCN não eram bons e, aos poucos, foram repensando seus pré-conceitos e reconstruindo suas idéias.

Apesar de apontarem a ausência de referenciais teóricos mais aprofundados, é possível perceber que as estudantes reclamam principalmente a falta de relação entre os referenciais apresentados no documento e na formação e a prática que enfrentarão. Portanto, esse questionamento remete-nos a outras crenças relativas à “aplicação” do documento e dos referenciais disponíveis durante a formação docente. Partindo das crenças sobre esta temática percebemos que as estudantes reclamam da ausência de orientações mais diretas para o uso da proposta, embora em alguns momentos reconheçam a importância de tais discussões. Por outro lado, referem que não querem *receitas* de como trabalhar, e sim *uma certa orientação*.

A negação da necessidade de *receitas* para a prática pode ser explicada pela necessidade de negar o modelo de formação postulado pela racionalidade técnica, no qual foi conferido ao professor o papel de simples aplicador de manuais, técnicas, desenvolvidas pelos especialistas, dentre eles os psicólogos. Como já dissemos, o movimento de crítica a esse modelo está fortemente presente no meio acadêmico, nas discussões sobre a formação docente e, portanto, na universidade onde as participantes estudam. Contudo, ao analisarmos suas crenças, percebemos a necessidade de orientações sobre como proceder para seguir os referenciais presentes no documento. Utilizando o mesmo termo que as participantes e fazendo uso de uma metáfora, elas desejam ter, além dos “ingredientes”, ou seja, os referenciais e conteúdos a serem trabalhados, também o “modo de fazer”, o procedimento, para tornar a proposta praticável; assim, revelam que gostariam de ter uma *receita* de como tornar possível algumas das propostas com as quais concordam, mas não visualizam sua aplicação. Essa mesma preocupação é percebida quando as participantes questionam a ausência de orientações durante a formação docente, a qual não estaria oferecendo os subsídios necessários para o trabalho nas escolas. A presença

recorrente do questionamento sobre **como fazer**, evidencia a insegurança das estudantes para lidar com situações intrínsecas à prática de qualquer professor, como as dificuldades de aprendizagem e a diversidade em sala de aula.

A preocupação das alunas é compreensível, principalmente se considerarmos o momento em que estão: final do curso, na iminência de assumirem salas de aula e com a (auto)cobrança de serem melhores professoras do que as que vêm nos estágios e de fugirem do estereótipo da professora como culpada pelo fracasso de seus alunos.

As crenças das estudantes sobre a ausência e necessidade de orientações na proposta e na formação, remete-nos à discussão sobre a dicotomia teoria-prática - considerada por diversos autores<sup>13</sup> o principal problema a ser enfrentado quando se pensa o papel da Psicologia Educacional nos programas de formação docente.

Libâneo e Pimenta (1999) refletem que, atualmente, nos cursos de licenciatura, o contato do aluno com a realidade escolar ocorre somente após ele ter passado pela formação teórica – na qual está incluída a disciplina de Psicologia Educacional. Para os autores, é necessário integrar os conteúdos das disciplinas e as situações problemáticas da prática a fim de que os alunos possam experimentar soluções para estas situações. Dessa maneira, a prática seria referência sistemática para a organização curricular e para a aprendizagem ao longo do curso.

Fini (1987), Larocca (2000) e Batista e Azzi (2000), por meio de experiências e pesquisas sobre o ensino de Psicologia Educacional nos cursos de Licenciatura, constataram a desarticulação da disciplina com a prática cotidiana. Larocca (2000) relata que a disciplina é vista como estritamente teórica, desarticulada, abstrata, que não atende aos problemas diários enfrentados pelos professores nas escolas. Em outro momento (Larocca, 2002), a autora refere que esse caráter da disciplina de Psicologia Educacional denuncia as dicotomias próprias da racionalidade técnica. Fini (1987) constatou, em seu trabalho, uma postura de descaso dos alunos de Licenciatura em relação às disciplinas pedagógicas. A autora relata que essa postura é assumida à medida que os alunos não encontram nos cursos de Psicologia Educacional as

---

<sup>13</sup> Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky (2002); Larocca (2002a/b, 2000, 1999); Batista e Azzi (2000); Guerra (2000); Bzuneck (1999); Anderson et. al. (1995); Gatti (1995); Libâneo (1991) e Fini (1987).

respostas que buscam para os problemas da prática; sendo assim, esta disciplina não cumpre seu papel nas Licenciaturas.

Outro problema encontrado, reiterado por Anderson *et.al.* (1995), Gatti (1995) e Guerra (2000), é referente à ausência de articulação com as outras disciplinas e com as áreas específicas dos cursos, o que acaba mantendo o isolamento da Psicologia Educacional, sua dissociação da prática e distanciamento das necessidades de seus alunos, futuros professores.

Nesse sentido, Larocca (2002b) reflete que o movimento inter e transdisciplinar deve ser um pressuposto da Psicologia da Educação, entendendo a Psicologia como meio e não como fim para a atuação dos professores, sendo considerada como um conjunto de referenciais para a prática.

Quanto ao papel da Psicologia nas políticas educacionais, a mesma autora (Larocca, 2000) questiona da seguinte forma:

*Na área educacional, vem-se repetindo historicamente o que se pode chamar de 'seqüestro' de determinadas teorias psicológicas para propiciar fundamento científico à reformulação gestada por certas políticas educacionais. Freqüentemente (...), a perspectiva teórica adotada é apresentada aos professores através de processos massivos de capacitação, como se fosse a única ou última palavra válida sobre desenvolvimento e aprendizagem ... Criam-se, dessa maneira, modismos psicológicos na Educação e a cada alteração que ocorre nas equipes dos governos, os professores são chamados a aderir a um `novo remédio milagroso' (ibidem, p. 63).*

Assim, esses *modismos psicológicos* algumas vezes são apresentados aos professores, sem que se tenha, contudo, o devido cuidado e aprofundamento teórico e sem relacioná-los com a prática cotidiana, como observam as participantes.

As práticas dos professores no cotidiano de seu trabalho foram mencionadas a todo momento pelas participantes. A realidade enfrentada pelos professores – especialmente das escolas públicas, onde as participantes estavam realizando seus estágios – serviram sempre de referência para a reflexão sobre as temáticas discutidas na proposta.

A partir da crença destacada sobre os empecilhos encontrados na prática cotidiana para a viabilização da proposta, podemos realizar algumas discussões. Em primeiro lugar, é evidente que essas alunas ainda convivem nos estágios com todas as dificuldades enfrentadas pela escola pública e por seus professores: a falta de material, as classes lotadas, o problema da evasão e repetência, a falta de formação continuada e de possibilidades de trocas entre os professores. Assim, diante dessa realidade, torna-se difícil que os professores façam uso dos PCN, embora as participantes façam referência *que seria o ideal, ou era o que deveria ocorrer, mas não acontece*, e, ainda, *não é assim que acontece e não há condições para que isso aconteça*. Em decorrência de tal constatação, é possível retomar as críticas à distância entre a proposta e a prática cotidiana, uma vez que aquela estaria partindo do pressuposto de uma realidade que é ideal, contudo muito diferente da enfrentada pelos professores.

Por um lado, as participantes criticam a estrutura e as condições das escolas atuais como dificultadoras da utilização da proposta e com um olhar de que os professores são “vítimas” desse sistema educacional. Por outro lado, em alguns momentos, as participantes repetem o discurso que culpa os professores pelo fracasso dos alunos e da escola, os professores são os “vilões” ou *algozes incompetentes*<sup>14</sup>, acomodados em práticas tradicionais ou que deturpam as propostas ao colocá-las em prática.

O professor ocupa um espaço contraditório, sendo, por um lado, a autoridade em sala de aula, que pode *fazer o que quiser* (Freitas, 1991:110); por outro, tem que se submeter a determinantes como as regras do sistema escolar que devem ser seguidas e sua história pessoal e de formação profissional (Freitas, 1991). Nesse sentido, o professor também passa a ser visto sob duplo olhar: o de vilão, na medida em que é responsável pela aprovação ou reprovação e, portanto, pelo fracasso dos alunos ou de vítima das determinações do sistema escolar, ou seja, a baixa remuneração, a ausência de investimento em sua formação ou reconhecimento de seus conhecimentos (Dias-da-Silva, 1998; Freitas, 1991).

---

<sup>14</sup> Termo utilizado por Dias-da-Silva (1998)

Novaes (1991) faz uma retomada histórica pela qual podemos entender como a professora foi perdendo sua autonomia em sala de aula, passando a ocupar esse espaço de contradição. Até o início do século passado, a professora era vista como *soberana em matéria de ensino* (p.112). Contudo, com o surgimento das funções de diretor de escola primária e de orientadora técnica, com formação específica, a professora perde autonomia e passa a ter que obedecer as definições das orientadoras técnicas sobre “o que” e “como” ensinar. Nesse sentido, a professora passa a ser considerada incompetente e a figura do especialista torna-se necessária para suprir essa incapacidade.

Sobre esse aspecto, Nóvoa (1992 *apud* Dias-da-Silva, 1998) reflete:

*Os anos 60 foram um período onde os professores foram ignorados, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 70 os professores foram esmagados, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; os anos 80 multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação (Ibidem, p. 15).*

Em contrapartida, foi também a partir da década de 1980, que se iniciou um movimento de retomada da valorização dos professores, seus saberes e práticas.

Diante dessas considerações, faz-se necessário superar as idéias que consideram os professores como vilões ou vítimas (Freitas, 1991), tendo a comunidade acadêmica que deixar de ser conduzida pelo *slogan* de que **nossos professores são incompetentes e mal formados** (Dias-da-Silva, 1998, ênfase na fonte). Para Gatti (1992), os professores da universidade não valorizam o conhecimento dos professores advindo de suas experiências práticas, o que dificulta o desenvolvimento de trabalhos em parceria.

Para romper com essas idéias, é necessário considerar que os professores, mesmo diante das dificuldades que enfrentam, e que fazem com que estejam desencantados, sejam céticos e recusem propostas de novas políticas educativas (Esteve, 1991), continuam lecionando e muitas vezes demonstram vontade de mudar, embora desconheçam propostas alternativas de trabalho (Dias-da-Silva, 1998). Ainda, é preciso destacar que o professor tem a possibilidade de (re)orientar sua prática

pedagógica e (re)definir seu papel, não apenas aguardar as mudanças do sistema educativo (Novaes, 1991). Para a autora, a transformação do papel e prática docente pode contribuir para a transformação da escola e da sociedade; em suas palavras: *A escola como lugar legítimo de exercício da ação pedagógica é, portanto, um lugar de transmissão e imposição da ideologia dominante, mas, também, um lugar de luta ideológica* (Novaes, 1991: 135).

Por outro lado, pensando no rótulo do professor como vilão ou algoz, é necessário destacar que, muitas vezes, os professores repetem práticas verticais e tradicionais de ensino ou deturpam propostas diferentes de trabalho por não terem acesso à formação adequada para seu uso ou por simplesmente acreditarem na maneira como desenvolvem seu trabalho, acreditarem que esta é a ideal e não por serem “do mal” e quererem que seus alunos fracassem<sup>15</sup>. Além disso, mesmo quando os professores demonstram a disposição para percorrer caminhos diferentes em suas práticas e para repensar suas concepções, este é um processo difícil, que demanda tempo e espaço de formação contínua. Iavelberg (1999) e Rojo (op. cit.) enfrentaram essa dificuldade ao proporem a discussão dos PCN com intuito de suscitar transformações nas práticas dos professores. Iavelberg (op. cit.) refere à distância entre as práticas e concepções das professoras – práticas consideradas tradicionais – e as propostas do documento, mesmo após passarem por um curso com o intuito de praticar os PCN.

A experiência de Sztajn (1997) também ilustra essa dificuldade. A autora realiza uma reflexão sobre os PCN a partir de uma comparação com uma proposta similar – o *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics (Standards)*<sup>16</sup> – e seus efeitos na prática de uma professora de matemática: Teresa.

Teresa participou de um curso que a instrumentalizaria para o uso do Standards. Para ela, este documento determina uma lista de conceitos e objetivos a ser seguida pelo professor, traça uma trilha, um caminho obrigatório para a prática pedagógica.

---

<sup>15</sup> Como salienta Dias-da-Silva, não se trata de assumir uma visão ingênua ou por demais otimista. É certo que existem professores ruins, descomprometidos, como existem profissionais ruins em qualquer área de trabalho. A questão é não generalizar as exceções.

Assim, esta professora dedica-se a implementar as propostas do Standards. Contudo, a análise da pesquisadora aponta para uma prática que se mantém sem mudanças significativas, ainda que a professora incorpore, no discurso, novos conceitos e atitudes.

Olhando e pensando sobre Teresa, a pesquisadora questiona os PCN: o Standards não é um documento oficial; também, por ter sido construído em um processo de ampla discussão, encontra menos resistência entre os professores, quando comparado a documentos que vêm *de cima para baixo* (*ibidem*, p.64), como é o caso dos PCN. No entanto, é possível observar a dificuldade de Teresa em implementar suas idéias, mesmo estando disposta a mudar. A simples implementação de parâmetros nacionais não garante as mudanças no currículo vivo das práticas em sala de aula. Sztajn conclui:

*Mudanças curriculares não ocorrem no papel, mas na prática dos professores. Um documento curricular só existe enquanto reforma na hora em que é implementado na sala de aula. O documento escrito, por si só, não garante modificações nas práticas docentes e, mais ainda, não garante que possíveis modificações serão na direção desejada. Fatores pessoais, sociais e culturais influenciam a forma como um professor implementa recomendações curriculares... (Ibidem, p.65).*

Nesse sentido, as interpretações e usos inadequados ou incompletos dos PCN, salientados pelas participantes, além de indicarem falhas no documento em si, evidenciam uma lacuna na maneira como as propostas são oferecidas aos professores: sem uma discussão sistemática sobre as orientações, sem considerar anteriormente as experiências já desenvolvidas pelos professores e sem investimentos em medidas paralelas de formação para uma prática diferenciada.

Ainda que possamos perceber as concepções discutidas acima como presentes nas falas das estudantes, também é interessante observar que elas, durante a discussão, realizam um processo de reflexão sobre suas próprias idéias – uma reflexão sobre a reflexão. Isso ocorre quando, ao criticarem o trabalho dos professores, questionam se, quando estiverem também atuando como professoras, não irão repetir as atitudes que criticaram naquele momento.

---

<sup>16</sup> Essa é uma proposta formulada por um conselho de professores de Matemática – National Council of Teachers of Mathematics - para servir de parâmetro para a atuação dos professores e para a reforma do ensino de Matemática nos EUA.

Essa reflexão sobre a reflexão evidencia a preocupação das participantes em relação a um momento posterior, em que estarão diante de dificuldades, dilemas, angústias do dia-a-dia da profissão, assumindo a transformação de seu papel – de estagiárias que olham de fora e criticamente, orientadas por um supervisor, para professoras que estarão dentro das situações incertas e dilemáticas da profissão. Esse olhar crítico sobre suas próprias idéias também demonstra uma tomada de consciência de que podem estar sendo exigentes demais com os professores e que a realidade que as espera ainda é desconhecida no papel de professoras. Dessa maneira, não podem prever quais serão exatamente as atitudes que terão.

Uhlenberg, Fuller e Slotnick (1993) salientam que há uma mudança das crenças dos estudantes durante os programas de formação de professores e quando já estão na prática. Tal mudança ocorre mais no sentido de crenças liberais para conservadoras<sup>17</sup>. Os estudantes assumem as crenças liberais expressadas por seus professores nas faculdades de educação por meio de suas aulas, leituras e interações; porém, essas crenças vão se modificando durante a formação e principalmente nos primeiros anos de prática.

Em pesquisa sobre as crenças de professores e de futuros professores sobre a disciplina em sala de aula, os autores concluíram que os professores em pré-serviço são freqüentemente mais interacionistas<sup>18</sup> e com orientação não-intervencionista do que os professores que já estão na prática. No decorrer da formação e da experiência prática ocorre um aumento na orientação intervencionista, tendo os professores em serviço idéias menos interacionistas: *Pensamos que essa mudança reflete que as crenças se modificam de idealísticas (o que deveria ser feito) para realísticas (o que pode ser feito)*<sup>19</sup> (Uhlenberg, Fuller e Slotnick, 1993: 125). Entretanto, as diferenças entre as crenças, ainda que significativas, não são tão grandes, o que indica que *os estudantes e seus professores não são tão liberais e idealistas, enquanto professores*

---

<sup>17</sup> É possível que os termos “liberal” e “conservadora” usados para adjetivar as crenças dos professores possam assumir uma conotação maniqueísta, na qual o primeiro seria positivo e o segundo negativo, porém são os termos usados pelos autores. Em seguida, eles próprios utilizam-se de termos que consideramos que expressam melhor o sentido que queremos dar a essa discussão: crenças idealísticas ou realísticas.

<sup>18</sup> Os autores utilizam termos derivados da psicologia do desenvolvimento (interacionista/não-interacionista, intervencionista/não-intervencionista) para caracterizar o comportamento e as crenças dos professores em relação à prática em sala de aula.

<sup>19</sup> Tradução livre

*na ativa não são tão controladores e autoritários, como freqüentemente é assumido*<sup>20</sup> (*ibidem*).

Nesse sentido, é possível perceber que as participantes, por estarem nos últimos anos do curso e prestes a saírem do papel de coadjuvantes-estagiárias para se tornarem protagonistas-professoras, já demonstram uma mudança de olhar e, mesmo que tenham ainda concepções fundamentadas no que seria o ideal para as escolas, professores e alunos, também se preocupam com o que será de fato possível ser feito diante da realidade que elas devem enfrentar. Sendo assim, questionam-se sobre as posições e críticas que fazem aos professores que já estão na prática e temem ter de assumir posições semelhantes.

O olhar crítico e atento das estudantes durante as reflexões não deixou de ver as possíveis contribuições presentes no documento. Demonstrando uma concepção de que o desenvolvimento profissional e a prática docente devem estar fundamentados no processo reflexivo, as estudantes consideraram que alguns referenciais teóricos da proposta são importantes deflagradores de discussões, o que pode levar a melhorias e transformações da prática.

A pesquisa de Platero (2000) também lança um olhar para o papel dos PCN na formação docente e salienta os avanços dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM – no que se refere ao ensino de Língua Estrangeira. A autora observou, ao fazer um estudo de caso com uma professora, que os PCNEM serviram de suporte para viabilizar mudanças em sua prática pedagógica. Para a professora participante da pesquisa, o documento apresenta avanços ao oferecer liberdade de escolha da língua estrangeira a ser ensinada, respeitando as diversidades, e ao deslocar o foco do ensino da gramática para a prática comunicativa. A pesquisadora observa, ainda, que a professora estabeleceu com os PCN uma relação dialógica de entendimento e questionamento constante da leitura realizada, cuja conseqüência é uma reinterpretação de seus conhecimentos.

O documento pode servir de referencial, como um material de apoio, mas as participantes salientam que a articulação e adaptação à prática cotidiana, bem como o

---

<sup>20</sup> Tradução livre

necessário aprofundamento teórico, são de responsabilidade de cada instituição de ensino, seus professores, coordenadores e orientadores pedagógicos. Essa idéia está de acordo com as sugestões que o próprio PCN apresenta no início do documento: que cabe a cada instituição a adaptação da proposta à realidade da escola e de seus alunos. Ainda que o caminho para a construção e implementação dos PCN seja criticado por não ter partido da realidade das escolas, Lavelberg (1999) salienta que é um material que deve ser usado como diálogo, referência para melhorar a prática; para isso, os professores não devem subordinar-se aos PCN sem a devida reflexão, mas também não devem *deixá-los na gaveta, considerando que a prática reflexiva se opõe conceitualmente à prática da submissão (Ibidem: 217)*.

No momento em que apontam para a responsabilidade dos professores e coordenadores, as próprias participantes estão questionando o estereótipo do professor como vítima do sistema, impossibilitado de alterar sua prática. Ainda, (re)pensam a necessidade dos PCN trazerem um maior aprofundamento teórico, movimento que também deveria partir dos professores e demais envolvidos no processo de formação continuada. Nesse sentido, elas questionam as próprias crenças evidenciadas em outro momento. Mais do que a simples constatação da convivência de crenças contraditórias, consideramos que existe um movimento de superação das crenças difundidas na universidade e no meio acadêmico. As estudantes estão fazendo o que Vygotsky denomina ressignificação. Consideramos que esse processo de ressignificação evidencia o componente subjetivo e de construção subjetiva das crenças. As alunas não apenas repetem e “assimilam” crenças cristalizadas, mas (re)pensam essas crenças e constroem as suas próprias, evidenciando a dialética da construção e difusão coletiva e individual das crenças docentes.

O olhar das participantes para alguns dos pressupostos teóricos do documento revela a convivência de idéias antagônicas. Ao discutir algumas passagens, elas demonstraram um movimento de percepção das minúcias do texto, salientando palavras e frases como indícios de uma concepção tradicional do processo de ensino-aprendizagem.

As participantes consideraram o uso da palavra *incorporar* no texto dos PCN como um indício do papel passivo atribuído aos alunos. Saviani (1991) refere que na escola tradicional cabe ao professor a transmissão e aos alunos a assimilação dos conhecimentos que lhes foram transmitidos. Além disso, criticam a maneira como os conteúdos escolares são apresentados nos PCN, ainda fragmentados e compartimentalizados.

Em outras passagens, as alunas irão novamente se ater a uma palavra, alocada na seguinte frase extraída do documento:

*Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva (Brasil, 1997, p.101).*

O questionamento foi em relação à palavra *todas* [as questões de ordem afetiva] que, para elas, estaria extrapolando o papel do professor e a dimensão da afetividade no processo de ensino aprendizagem. Não se nega a importância da afetividade, mas a ênfase dada a ela na passagem supracitada. A partir das verbalizações das estudantes, podemos supor que a concepção criticada é aquela que considera a escola como extensão do lar e a professora como a segunda mãe de seus alunos<sup>21</sup>, tendo que responder às necessidades não supridas fora da escola. Dias-da-Silva (1998) sugere que a concepção do sacerdócio e/ou maternidade no magistério está no sentido oposto da busca pelo profissionalismo dos professores.

Em contrapartida, as estudantes identificam em outras passagens concepções inovadoras, nas quais professores e alunos desempenham papéis protagônicos na construção do conhecimento. Encontramos em suas verbalizações o reconhecimento de que, nos PCN, o professor é considerado sujeito de sua prática e construtor de conhecimentos de maneira reflexiva e autônoma. Em consonância, temos a constatação do papel ativo conferido aos alunos no processo de ensino-aprendizagem, destacado como pressuposto do documento.

---

<sup>21</sup> Novaes (1991) no livro: "Professora primária: mestra ou tia", discute a questão da feminilização do magistério, evidenciando os determinantes sociais e políticos que levaram a professora a ser vista como "tia" e a docência como um lugar a ser ocupado especialmente por mulheres.

Na literatura sobre o tema, encontramos a concepção de que os professores são considerados nos PCN como cidadãos e formadores de novos cidadãos, investigadores reflexivos de sua própria prática, construtores de conhecimento (Martines, 2000), profissionais autônomos e não apenas executores de currículos e planos (Iavelberg, 1999). Para Arroyo (2000:98), os PCN, se são para valer, desestruturam o perfil tradicional do ofício de mestre e incorporam a exigência de profissionais com novos saberes, novas artes, novas competências e objetivos mais abertos para seu trabalho.

Para este autor, as propostas são inovadoras na medida em que conferem maior centralidade às práticas, aos mestres como sujeitos da inovação escolar e curricular. Considerar as práticas cotidianas na reorientação dos currículos não é propor um professor praticista, distanciado do conhecimento e do avanço das ciências, não é desviá-lo de uma visão política, mas um reencontro com seu saber-fazer do cotidiano. Assim, os órgãos centrais têm a função de captar essa prática, propiciar trocas a fim de que se construa coletivamente uma cultura curricular nova (p.231).

Por outro lado, nos deparamos com a idéia de que os PCN pressupõem professores passivos, executores de tarefa, restando-lhes fazer o que foi pensado por outros (Geraldi, 1999 e Melo, 1999; Cury, 1996; Faculdade de Educação da UFRGS, 1996; Moreira, 1996), uma visão tecnicista e conservadora do papel e da formação do professor e, conseqüentemente, do aluno, no processo de ensino-aprendizagem.

Como vimos em outros momentos, ao discutir outras temáticas envolvendo a relação PCN, prática e formação, também são diversas as possibilidades de olhar para as concepções subjacentes aos PCN a respeito do papel dos professores. De um lado, é possível olhar para os PCN como apenas mais um documento que não contribuirá com a (re)construção da identidade do professor, ou mesmo reforçará a imagem do professor cumpridor de tarefas. Por outro, pode ser um importante referencial para a transformação de práticas tradicionais de formação docente, apontando para o professor como um profissional ativo e sujeito do seu saber-fazer. Sobre esse aspecto Arroyo sumariza com maestria:

*Para procurar o rosto dos mestres nos PCN temos de assumir que eles não mexem apenas com os conteúdos da docência, mas com os*

*docentes, seu saber-fazer, seu ofício e sua auto-imagem. Podem reforçar a velha imagem de proprietários modernizados no plantio de sementes selecionadas, mais atualizadas, porém dos mesmos produtos e nos mesmos quintais, as áreas e disciplinas. Podem deixar a cultura de propriedade pedagógica intocada e até reforçada, uma vez que foi modernizada. Adaptada, como proclama a sociedade do conhecimento, da informática, das novas tecnologias e dos avanços pedagógicos, mas podem os PCNs ir mais fundo e derrubar cercas, abrir horizontes na medida em que os novos conteúdos da docência e das licenciaturas sejam mais abertos, incorporem dimensões e culturas que não cabem em quintais fechados, gradeados e disciplinados. Na medida em que são redefinidos os conteúdos da docência, esta também é redefinida (Arroyo,2000:95).*

## **5 ...E NADA COMEÇA QUE NÃO DEVA ACABAR...**<sup>22</sup>

*E, assim, chegar e partir são só dois lados da mesma viagem. O trem que chega é o mesmo trem da partida. A hora do encontro é também despedida...* (Milton Nascimento e Fernando Brant)

No difícil exercício de encerrar este trabalho, que respondeu algumas de nossas indagações, porém provocou inquietudes e novas perguntas, podemos tecer algumas considerações.

Tendo como ponto de partida os pressupostos da Psicologia da Educação presentes nos PCN, foram movimentadas crenças sobre a formação e a prática docente, revelando o emaranhado que envolve essas temáticas. Disto, podemos observar que discutir um documento, enfocando sua fundamentação teórica e suas orientações práticas possibilita reflexões que vão além do documento em si.

Analisando as crenças, ficou evidente que os olhares para um mesmo documento podem ser diferentes, ora apontando seus problemas e as lacunas da sua relação com a formação e a prática, ora enxergando as relevâncias, as belezas, as idéias que incitam, que desafiam e sugerem novos rumos. Foram reveladas crenças de “submissão e rebeldia”, indicando a necessidade de, ao utilizar a proposta, refletir sobre seu conteúdo e objetivos.

As apropriações e usos das discussões da Psicologia da Educação presentes nesse documento também poderão ser diversas e dependerão dos professores e dos professores formadores. Nesse sentido, Larocca (1999) refere que é preciso desmistificar a idéia, presente em discursos pedagógicos,

*de que tudo em Psicologia da Educação assuma sempre, e necessariamente, a direção do psicologismo na Educação. Sabe-se que o reducionismo é um risco que perpassa todas as áreas do conhecimento, e a Psicologia Educacional não é uma exceção. O cerne do problema, entretanto, parece encontrar-se muito mais numa formação de professor inconsistente e destituída de caráter crítico, na qual não faltam os reforços dos doutrinamentos e dos modismos que impregnam a pedagogia brasileira (ibidem, p.11).*

---

<sup>22</sup> Comte-Sponville (1999)

Concordamos com essa autora quando ela salienta, em outro momento (Larocca, 2002b), que a Psicologia da Educação deve tomar uma decisão que estabeleça seu compromisso com a Educação numa perspectiva conservadora ou transformadora. Tal decisão não acontece no interior do conhecimento psicológico e por isso não depende somente de decidir conteúdos e estratégias a serem trabalhados. A decisão se dá na consciência ética e política dos professores formadores e depende da postura perante os alunos – futuros professores – em relação às finalidades da educação, refletidas no projeto político-pedagógico que deseja para a escola e para a sociedade.

Neste sentido, não basta apenas a apropriação dos *slogans* que envolvem a formação dos professores, atualmente numa perspectiva de renovação. Zeichner (1993) bem fala que a utilização de uma ou outra estratégia na formação de professores não garante que se desenvolvam profissionais prático-reflexivos; muitas vezes, as mesmas estratégias são utilizadas por diferentes programas de formação de professores, com objetivos bem distintos. Formar professores reflexivos depende, principalmente, dos objetivos aos quais se dirigem os formadores. Assim, o autor defende que se esclareçam os compromissos educacionais e políticos que estão por trás das novas retóricas sobre formação docente.

Pensando na proposta dos PCN, é possível estender essas reflexões, salientando que a proposta, por si só, não deve ser considerada psicologizante, conservadora ou, por outro lado, renovadora, isso dependerá do uso feito dela. Sobre este aspecto, é interessante destacar que, em nenhum momento, as participantes da pesquisa questionaram a necessidade de se oferecer referenciais da Psicologia na formação e no documento em questão. Questionaram, sim, a maneira como esses referenciais foram apresentados – superficialmente, confusos –, a dificuldade em vê-los tendo ressonâncias na prática pedagógica e, pontualmente, criticaram algumas das concepções presentes no documento.

Por outro lado, é possível dizer que alguns desses referenciais são compartilhados pelas participantes e também são os referenciais que permeiam a formação docente. Além disso, a formação recebida pelas estudantes está oferecendo

subsídios para que elas reflitam e analisem a proposta da Psicologia presente nos PCN. Esta constatação está de acordo com a colocação de Pompílio, et. al. (2000) ao sugerir que os cursos de formação inicial deveriam oferecer oportunidade para a discussão das concepções teóricas presentes no documento e, ainda, para Lavelberg (1999), habilitar os professores para a compreensão de textos como os PCN.

Refletindo, ainda, sobre o papel dos PCN na formação docente, corroboramos o que encontramos na literatura: que o uso desse documento pode ser importante na avaliação de currículos de formação de professores, o que pode levar a mudanças tanto nos currículos dos cursos quanto nos próprios PCN (Martines, 2000). Podem, ainda, contribuir com discussões das perspectivas teóricas e práticas atuais nas diversas áreas do conhecimento (Pinto, 2002; Almeida, 2000; Martines, 2000; Pompílio et. al., 2000).

Assim, seria válido que essa proposta pudesse ser discutida na disciplina de Psicologia da Educação e em momentos de formação continuada, sendo apresentada como uma possibilidade de trabalho, mas tendo em vista que é limitada em seu conteúdo por privilegiar apenas uma maneira de olhar para as práticas educativas. Cunha (1998:9) salienta que a escolha do *melhor paradigma psicológico* a ser empregado pelo professor depende das finalidades que esse professor define para o processo educativo. Para o autor, os professores têm uma capacidade *insuperável* de adequar os pressupostos teóricos às suas características e possibilidades pessoais e às características de seu dia-a-dia. Sobre esse aspecto, Larocca (1999) atenta para a possibilidade de o professor analisar a sua prática a partir de diversas teorias e pressupostos epistemológicos; sendo assim, nos cursos de Psicologia da Educação é preciso que se ofereçam instrumentos teóricos diversos para que os professores formulem sua concepção pedagógica própria.

Pensando sobre o papel da Psicologia na formação de professores, ainda é evidente seu caráter predominantemente teórico – salientado pelas participantes tanto quando se referiam ao documento, quanto à formação recebida. Esta constatação ratifica a necessidade buscar a aproximação entre teoria e prática pedagógica. O ensino de Psicologia Educacional, assim, deve ser revisto, considerando que as

situações práticas não podem ser resolvidas com a simples transposição de conceitos e pressupostos teóricos da Psicologia (Sadalla, Bacchiegga, Pina e Wisnivesky, 2002). A tentativa de aplicar os conhecimentos teóricos nas situações práticas não é possível, pois as últimas são carregadas de incertezas e imprevisibilidades (Bzuneck, 1999). Assim, é necessário estabelecer freqüentemente conexões com a prática, refletindo sobre os referenciais das diversas teorias científicas a fim de que essas sejam ressignificadas pelos próprios professores (Larocca, 2002a, Guerra, 2000), levando em consideração suas próprias crenças, saberes, valores e experiências. Gatti (1995) recorda que é preciso romper com as práticas de um ensino da Psicologia abstrata que não estabelece relações com a realidade escolar, se o objetivo é o de provocar mudanças efetivas na formação dos professores e no papel da Psicologia da Educação

Outro aspecto a ser destacado deste estudo refere-se ao movimento reflexivo que permeou toda a discussão, evidenciando a relevância da técnica utilizada: os grupos de discussão. Tais grupos favorecem e valorizam as reflexões por parte de seus participantes, no sentido de transcender as discussões sobre a temática proposta, sendo um momento importante não apenas para a pesquisadora, que observa o movimento reflexivo, mas para as participantes, que têm um espaço para compartilhar e (re)pensar suas próprias crenças e as crenças que permeiam sua formação. Partindo da percepção que crenças diversas ora convivem, ora são complementares e ora concorrem entre si, proporcionar este (re)pensar também é uma das funções que deve ser assumida pela Psicologia na formação docente para que as crenças possam ser confrontadas e reconstruídas.

O olhar para as verbalizações das participantes tendo como referencial o Paradigma Indiciário permitiu dar objetividade aos dados encontrados sem, contudo, perder de vista o caráter subjetivo que envolve as crenças. Esse referencial revelou-se, portanto, como uma possibilidade válida para a identificação e análise das crenças.

É certo que este estudo não esgota o problema definido, cuja temática envolve as contribuições da Psicologia para a formação docente e sua relação com a proposta dos PCN. Outros estudos podem ajudar a conhecer as crenças de professores que já atuam nas escolas sobre a Psicologia nos PCN, esclarecer se existem

diferenças/semelhanças entre as crenças desses professores e de licenciandos, elucidar as dificuldades/facilidades encontradas pelos professores que optaram por seguir as orientações sugeridas nos PCN, verificar se outros cursos de formação inicial têm preparado seus alunos para a leitura e interpretação de um documento como esse, conhecer os referenciais da Psicologia presentes em outras propostas de reestruturação do ensino, entre outros questionamentos que este estudo possa suscitar em pesquisadores que tomarem conhecimento dele.

Conhecer as crenças das estudantes sobre os referenciais da Psicologia presentes nos PCN e suas implicações para a formação e prática docente contribuiu com o delineamento do quadro que envolve o papel dessa ciência na formação dos professores. É possível olhar para esse documento como um referencial, um ponto de partida para reflexões, sempre com criticidade. Embora seja necessário (re)pensar as discussões da Psicologia nos PCN, é preciso ir além das críticas à psicologização do documento, reconhecendo a relação intrínseca entre a Educação, a Psicologia e a formação de professores em uma tríade de influências mútuas.

Entretanto, considerando que *chegar e partir são só dois lados da mesma viagem*, as transformações da educação, na direção de fazê-la mais justa, menos desigual e excludente, depende de políticas, posicionamentos dos profissionais que trabalham em educação e revisão constante da formação e prática docente, dos documentos e, por conseguinte, dos posicionamentos assumidos pela Psicologia da Educação nos diferentes espaços que ela ocupa na formação dos professores.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2001. 204p.

AGUIAR, M. A. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. Educação e Sociedade, Campinas, n.56, p. 506-515, dez. 1996.

ALARCÃO, I. Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, C.M. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 127-148.

ALTMAN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v.9, n.2. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 16 de Janeiro de 2003.13p.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; CHARLIER, E. (orgs.). Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?. 2 ed. Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-34.

ANDERSON, L.M.; PINTRICH, ; CLARK, C.; MARX, ; PETERSON Psicologia da Educação para Professores: re-estruturando nossos cursos, repensando nossos papéis. Educational Psychologist, 30 (3), p.143-157, 1995.

ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M.E.D.A. (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus. 2001.

ANPEd. Parecer da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 2, p. 85-92, maio/ago. 1996.

AQUINO, J.G. e MUSSI, M.C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27, n.2, jul.-dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 16 de Janeiro de 2003. 21p.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação e Sociedade, Campinas, v.22, n.74, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 10 de Julho de 2001. 23p.

ARROYO, Miguel G., Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e Sociedade. Campinas, 1999 v.20, n. 68. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 30 de Setembro de 2001. 14p.

\_\_\_\_\_. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 251p.

ASSELIN, M. Confronting Assumptions: Preservice Teachers' Beliefs about Reading and Literature. Reading Psychology. v.21, n.1, Jan-Mar 2000, p31-55.

AUGUSTO, M.A.P. A ética como tema transversal: um estudo sobre valores democráticos na escola. 2001. 180 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

AZANHA, J.M.P. Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola. International Studies on Law and Education, São Paulo, n. 3, p. 23-32, 2001.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 329 – 358.

BAQUERO, R. Vygotsky e a Aprendizagem Escolar. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 167 p.

BARBOSA, R.C.R. Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais.2000. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP.Campinas, SP.

BATISTA, S.H.S.S.; AZZI, R.G. Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagens.In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A.(orgs.) Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000. p. 149-162.

BECK, J.; CZERNIAK, C.M.; LUMPE,, A.T. An Exploratory Study of Teachers' Beliefs Regarding the Implementation of Constructivism in Their Classrooms. Journal of Science Teacher Education; v.11, n.4, Nov. 2000, p323-43.

BIDARRA, M.G. Psicologia da Educação: Identidade(s) de uma disciplina. Revista Portuguesa de Pedagogia. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Ano XXXII, nº 3, p. 99-118,1998.

BOCK, A.M.B. As influências do barão de Münchhausen na psicologia da educação. In: TANAMACHI, E.R.; PROENÇA,M.; ROCHA, M.L. (orgs.) Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.11-33.

BONAMINO, A. e MARTÍNEZ,S.A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. Educação e Sociedade. v.23, n.80, Campinas, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 16 de Janeiro de 2003. 14p.

BORG, M. Teachers' Beliefs. ELT Journal, v.5, n2, Apr. 2001, p.186-187.

BOURDIEU, P. e CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A.(org.) Escritos de Educação. 4 ed. Tradução: Magali de Castro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217-227.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Vol.1. Brasília: MEC/SEF,1997. 126p.

BROOKHART, S.M.; FREEMAN, D.J. Characteristics of Entering Teacher Candidates. Review of Educational Research, , v.62, n.1, Spring, 1992, p.37-60.

BZUNECK, J.A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. Psicologia Escolar e Educacional. ABRAPEE: Campinas, v. 3, n.1, p.41-52, 1999.

CARVALHO, J.M. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>, acesso em 16 de Janeiro de 2003.

CALDERHEAD, J. e ROBSON, M. Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. Teaching and Teacher Education. n.7, 1991, p.1-8.

CLARK, C.M. A New Question for Research on Teaching. Educational Research Quarterly. V.3, n. 4. Winter 1978-79. p.53-58.

\_\_\_\_\_. Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on Teacher Thinking. Educational Researcher. v.17, n.2, Mar 1988, p.5-12.

CODO, W. e VASQUES-MENEZES,I. O que é *Burnout*?. In: CODO,W.(org.) Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, 1999. p. 237- 254.

COLL, C. Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. In COLL, PALACIOS E MARCHESI. Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas.

COLL, C. Psicologia do Ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COMTE-SPONVILLE, A. A fidelidade. In: Pequeno Tratado das Grandes Virtudes. Tradução: Eduardo Brandão. Cap. 2. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em [http://geocities.yahoo.com.br/mcrost04/ptgv\\_03.doc](http://geocities.yahoo.com.br/mcrost04/ptgv_03.doc). Acesso em 5 de Dezembro de 2004.

CUNHA, L.A. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

CUNHA, M.V. A Psicologia na Educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. Revista da Faculdade de Educação, v.24, n.2, jul.-nov. 1998. Disponível em <http://www.sicelo.br> acesso em 15 de Junho de 2003. 23p.

CURY, C.R.J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996.

DAMÁSIO, A.R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 330p.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação, Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1997. 120p.

DELANDSHERE, G. JONES, J.H. Elementary Teachers' Beliefs about Assessment in Mathematics: A Case of Assessment Paralysis. Journal of Curriculum and Supervision; v14 n3 Spr 1999, p216-40.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.

\_\_\_\_\_. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. Cad. CEDES. [online]. Abr. 1998, vol.19, n. 44, p.33-45. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br), acesso em 04 de novembro de 2004.

DOYLE, W. e CARTER, K. A Psicologia da Educação e a Formação de Professores: uma reação. Educational Psychologist, 31 91, p. 23-28, 1996.

EITERER, C.L. Uma leitura possível: um estudo sobre a formação do leitor no ensino médio. 2001. 173 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esteban, M.T. O Diálogo como conteúdo e método de investigação na Escola. Disponível em [www.educaçãoonline.pro.br](http://www.educaçãoonline.pro.br) acesso em: 23 de Novembro de 2002.

ELBAZ, F. Research on Teachers' Knowledge: the evolution of a discourse. Journal of Curriculum Studies. v.23, n.1, Jan.-Feb. 1991, p.1-19.

ENNIS, C.D.; COTHRAN,D.J.; LOFTUS,S.J. The influence of teacher's educational beliefs on their knowledge organization. Journal of Research and Development in Education. v. 30, n.2, Winter, 1997. p.

EVANGELISTA, O. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.27, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 16 de Janeiro de 2003. 15p.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Análise do documento 'Parâmetros Curriculares Nacionais' In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo, Brasília: CNTE, 1996.

FERNANDES, M.E.A. A formação inicial e permanente do professor. Revista de Educação AEC. Brasília, n.102, p.97-121. 1997.

FERREIRA, M.G. Psicologia Educacional: análise crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FINI, L.D.T. A situação da Psicologia Educacional: a adolescência nos cursos de licenciatura da Unicamp. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

FLODEN, R E. e KLINZING, H. G. What Can Research on Teacher Preparation? A Second Opinion. Educational Research, June-July, 1990, p.15-20.

FONTANA, R.C.A. (2000) Possibilidades e limites da participação na pesquisa em educação. In: X Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Rio de Janeiro, 2000. Anais. p.374.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

FREITAS, L.C. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. Educação e Sociedade. n. 27, p.122-140, 1987.

FREITAS, H.C.L. Prefácio. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A.(orgs.) Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia. Campinas: Editora Alínea, 2000. p. 5-12.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade. Campinas, v.23, n.80. set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 16 de Janeiro de 2003. 27p.

FREITAS, L. B. L. A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FRENCH, J. L. History of School Psychology. In: GUTKIN, T. B.; REYNOLDS, C. R. The handbook of school psychology. 2 ed. New York: Wiley, 1990. Chapter 1, p. 3-20.

GATTI, B. A estrutura das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. Psicologia da Educação. São Paulo, n.1. p.9-20, 1995.

\_\_\_\_\_. Possibilidades de enfoques no campo da Psicologia da Educação - 2000. Psicologia da Educação. São Paulo, 9, 2º semestre, 1999.pp 9-14.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo, Brasília: CNTE, 1996.

GERALDI, C.M.G. A pesquisa –ação nas ciências sociais e nas pesquisas sobre/no ensino. Revista da Educação AEC, Brasília, n.115, p.89-102, 2000.

\_\_\_\_\_. A cartilha caminho suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais. In: ESTEBAN, M.T.(org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução de Ferderico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

\_\_\_\_\_. Os Andarilhos do bem: feitiçarias e cultos agrários nos séculos XVI e XVII. Tradução: Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 7 – 17.

\_\_\_\_\_. História Noturna: decifrando o sabá. Tradução: Nilson Moulin Louzada. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 9 – 37.

\_\_\_\_\_. Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância. (1ª reimpressão). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 15 – 41.

GÓES, M.C.R. (2000). A Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Caderno Cedes. Campinas. N50, p9-25, ano XX.

GONZÁLES REY, F.G. Vygotsky: presencia e continuidad de su pensamiento. [on line]. 2001. Disponível em [www.ideasapiens.com](http://www.ideasapiens.com) Acesso em 15 de Julho de 2003.

GOULART, I.B. Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1987.

GRANT, P. A. Using Popular Films To Challenge Preservice Teachers' Beliefs about Teaching in Urban Schools. Urban Education; v.37, n.1, Jan 2002, p.77-95.

GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S; SADALLA, A.M.F.A (orgs.) Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000. p.69-96.

H Aidar, A.H. Emirates Pre-Service and In-Service Teachers' Views about the Nature of Science. International Journal of Science Education; v21, n8, Sep. 1999 p.807-22.

HALKES, R. Teachers Thinking: A Promising Perspective into Educational Processes. Report of the 1983 and 1985 Conferences of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT). Journal of Curriculum Studies. v. 18, n. 2, Apr.-Jun. 1986, p.211-14.

HART, L. C. Preservice Teachers' Beliefs and Practice after Participating in an Integrated Content/Methods Course. School Science and Mathematics. v.102 n.1, Jan 2002, p. 4-14 .

HATIVA, N. Teacher Thinking, Beliefs, and Knowledge in Higher Education: An Introduction. Instructional Science. v.28, n. 5-6, Sep 2000, p.331-34.

IABELBERG, R. A leitura dos parâmetros curriculares nacionais de artes visuais na formação contínua de professores do ensino fundamental.1999.250p.Tese (Doutorado)-Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ISENBERG, J. P. Teachers' Thinking and Beliefs and Classroom Practice. Childhood Education. v.66, n5, 1999, p. 322,324-27.

JOYCE, B. Research into the teaching mind: a vital direction. Educational Research Quarterly. v.3, n. 4. Winter 1978-79.p. 10-15.

KAGAN, D.M. Implications of Research on Teacher Belief. Educational Psychologist. 27(1) , 1992, p.65-90.

KRÜGER, H. Crenças e sistemas de crenças. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v.45, n.1 e 2, p. 3-15, jan./jun. 1993.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade. Campinas, v. 19, n. 63, ago. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br> . Acesso em: 10 de julho de 2001.

LAROCCA, P. Psicologia na Formação Docente. Campinas: Alínea, 1999. 220 p.

\_\_\_\_\_. O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S; SADALLA, A.M.F.A (orgs.) Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000. p. 119-145.

\_\_\_\_\_. Psicologia e Prática Pedagógica: o processo de reflexão de uma professora. 2002a. 358p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b. p.31-45.

LELIS, I.A. Do ensino de conteúdos ao saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? Educação e Sociedade. Campinas, v. 22, n. 74. abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 10 de Julho de 2001. 13p.

LIBÂNIO, J.C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S.T.M. e CODO, W. Psicologia Social: o homem em movimento. 9ed. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 154-180.

LIBÂNEO, J.C. e PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação e Sociedade. v.20, n.68, dez.1999. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 16 de Janeiro de 2003. 31p.

LOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação e Sociedade. v.23, n.80, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br>.. Acesso em 16 de Janeiro de 2003. 12p.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação e Sociedade. Campinas, v.22, n.74, abr.2001. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 10 de Julho de 2001. 17p.

LUNA, S. V. Psicologia Educacional: tentativa de delimitação do campo – 1989. Psicologia da Educação. São Paulo, 9, 2º semestre, 1999.pp 43-52.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

MARQUES, C.A e PEREIRA, J.E.D. Fóruns das Licenciaturas em Universidades Brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. Educação e Sociedade. v.23,n.78. Campinas, abr.2002. Disponível em <http://www.scielo.br>.. Acesso em 16 de Janeiro de 2003. 12p.

MARTINES, E.A.L.M. Análise dos parâmetros curriculares nacionais na perspectiva da avaliação de currículos e da formação de professores de ciências naturais.2000.123f. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTINEZ, M.A.; SAULEDA, N.; HUBER, G.L. Metaphors as Blueprints of Thinking about Teaching and Learning. Teaching and Teacher Education. v.17, n.8, Nov. 2001, p.965-977.

MELO, M.T.L. Programas oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. Educação e Sociedade. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 de Julho de 2001.

MENDONÇA, A.W.P.C. Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva histórica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.90, ago. 1994, p.36-44.

MIRANDA, M.G. A Psicologia dos psicólogos e a psicologia dos educadores. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.83, p.71-74, nov. 1992.

MITCHELL, J. MARLAND, P. Research on Teacher Thinking: the next phase. Teaching and Teacher Education. v.5, n.2, 1989, p.115-128

MOALLEM, M. e EARLE, R.S. Instructional Design Models and Teacher Thinking: Toward a New Conceptual Model for Research and Development. Educational Technology. v.38, n.2, Mar-Apr 1998, p.5-22.

MONTEIRO, A.M.F.C. Professores: entre saberes e práticas. Educação e Sociedade. Campinas, v.22,n.74, abr.2001. Disponível em <http://www.scielo.br>.. Acesso em 16 de Janeiro de 2003. 20p.

MOREIRA, A.F. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo, Brasília: CNTE, 1996.

MORIN, E. Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental. 1ª reimpressão. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999. 58p.

\_\_\_\_\_. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. Journal of Curriculum Studies, v.19, n.4, 1987, p.317-328.

NOVAES, M. E. Professora Primária: mestra ou tia? 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 143p.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: Os professores e sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES,C.M.F. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, v.22, n.74: abr.2001. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 10 de Julho de 2001. 13p.

OLIVEIRA, D.A. e SOUSA, S.M.Z.L. Currículo Nacional e Avaliação: elementos para uma discussão. Revista de Educação AEC, Brasília, v.25, n.100, p.148-166, jul./set. 1996.

OLIVEIRA, G.A.P. e AZZI, R. G. Professor – Pesquisador e Psicologia: problematizando relações. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.213-228

PAJARES, M.F. Teachers' Beliefs and Educacional Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review of educational Research, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. 385 p.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação e Sociedade, v.20, n.68. Campinas, dez.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 de Julho de 2001.

PÉREZ-GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático-reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: PÉREZ GOMÉZ, A.I., GIMENO SACRISTÁN, J. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353-380.

PIMENTA, S.G. Formação de professores – saber da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, USP, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, jul./dez., 1996.

PINTO, A.L.G. Entrevista concedida pela professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, 12 de setembro de 2002. (audiogravada).

PINTRICH, P.R. Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In: HOUSTON, W.R. (Ed.), Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 1990, p.827-857.

PLATERO, L.G. Is the book still on the table? Considerações sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino médio: uma experiência pedagógica em língua inglesa.2000. 115 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

POLONI, D.A.R. A política educacional no Brasil e o ensino de geografia: caminhos e descaminhos.1998. 338p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

POMPÍLIO, B.W. *et.al*. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 93-126.

PORTER, A.C. e FREEMAN, D.J. Professional orientations: an essential domain for teacher testing. Journal of Negro Education. n.55, 1986, p.284-292.

POWELL, M. Studies of "How Teachers Think": A New Need For Teacher Involvement in Research. Educational Research Quarterly. v.4, n.3, Fall 1979, p.5-11.

PRAWAT.R.S. Teachers' Beliefs about Teaching an Learning: A Constructivist Perspective. American Journal of Education. May, 1992.

RAYMOND, A.M.; SANTOS, V. Preservice elementary teachers and self-reflection: how innovation in Mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. Journal of Teacher Education, v. 46, n.1, jan/feb., 1995.

ROJO, R. (org.). A Prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000. 256p.

ROMÃO, E. S. O avesso da LDB e a formação do professor: dilemas de uma relação “suspeitosa”. Revista de Educação da PUC-Campinas. Campinas, v.1, n. 3, p.25-32, 1997.

ROSA, M.I.F.P.S. Professores – pesquisadores e a investigação educativa. In: A pesquisa educativa no contexto da formação continuada de professores de ciências. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROCHA, M.S. Cognições de futuros e atuais professores sobre como motivar alunos.2002. Dissertação (Mestrado).Centro de Comunicação e Arte, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SAAS, O. Equívocos de uma versão “histórico-crítica” da educação brasileira sobre a psicologia. Psicologia da Educação: Revista do programa de estudos pós-graduados, n.1. São Paulo: EDUC, dez. 1995, p. 63-72.

SADALLA, A.M.F.A. Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Campinas: Alínea, 1998. 136p.

SADALLA, A.M.F.A. e AZZI, R.G., Contribuições da afetividade para a educação. In VALLE, L.E.R. (Org.), Neuropsicologia e Aprendizagem. Editora Scor Tecci e SBN. 2003. p. 291-300.

SADALLA, A.M.F.A.; BACCHIEGGA, F.; PINA, T.A. e WISNIVESKY, M. Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 47-91.

SADALLA, A.M.F.A. e CARVALHO, L.C.C. Psicologia e formação docente no espaço cotidiano do educador: relato de uma experiência. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.293-322.

SADALLA, A.M.F.A.; SARETTA, P.; ESCHER, C.A. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F.A. Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.93-112.

SADALLA, A.M.F.A.; WISNIVESKY, M.; PAULUCCI, F.C. e VIEIRA, C.P. Teorias implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor

prático-reflexivo. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S; SADALLA, A.M.F.A (orgs.) Formação de Professores: Discutindo o Ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000. p.21-38

SANTOS, L.L.C.P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). Educação e Sociedade, v.23, n.80. Campinas, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 16 de Janeiro de 2003. 16p.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 25 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SILVA, H.P. Ensino de ética nos parâmetros curriculares nacionais: análise da lista que provê seu conteúdo proposicional pela teoria dos atos de fala. 2001. 166 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, R.C. O Professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência. São Paulo: Editores Associados, 2000.

SZTAJN, P. Olhando Teresa e Pensando Parâmetros. Zetetiké, Campinas, v.5, n.7, p.51-67, jan./jun. 1997.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática de saber docente. Teoria e Educação. n.4, 1991.

TARDIF, M. e GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; CHARLIER, E. (orgs.). Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?. 2 ed. Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.177-201.

TORRES, C.A. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P.(org.) Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 7 ed. Tradução: Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 109-136.

TSAI, C.C. Nested Epistemologies: Science Teachers' Beliefs of Teaching, Learning and Science. International Journal of Science Education; v24 n8 Aug 2002 p771-83.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. 2 ed. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 194p.

\_\_\_\_\_. O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica. In: Teoria e Método em Psicologia. 2 ed. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 203 – 417.

WEDMAN, J.M.; ESPINOSA, L.M.; LAFFEY, J.M. A Process for Understanding How a Field-Based Course Influences Teachers' Beliefs and Practices. Teacher Educator. v.34, n.3, Win 1999, p.189-214.

WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J.; MOON, B. A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. Review of Educational Research., v.68, n.2, Summer, 1998, p.130-178.

WILCOX-HERZOG, A. Is There a Link between Teachers' Beliefs and Behaviors? Early Education and Development; v. 13, n.1, Jan 2002, p81-106.

YAZLLE, E.G. Atuação do Psicólogo Escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B.B.B.; SALOTTI, M.R.R.; SOUZA, M.; YAZLLE, E.G. Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. 96 p.

YERO, J.L. Beliefs. In: Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education. 2002a. 4 p. Disponível em <http://www.teachersmind.com>. Acesso em: 21 de Junho de 2002.

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

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. Cartografias do trabalho docente. Campinas: ABL/Mercado de Letras, 1998.

ZEMBYLAS, M. ; BARKER, H. B. Preservice Teacher Attitudes and Emotions: Individual Spaces, Community Conversations and Transformations. Research in Science Education. v.32, n.3, 2002, p329-51.

ZEULI, J. S. e BUCHMANN, M. Implementation of teacher-thinking research as curriculum deliberation. Journal of Curriculum Studies, v. 20, n.2, p.141-154, 1988.

## **Anexo**

### **Edição dos PCN categorizado pelas questões norteadoras**

*1. Como se podem discutir concepções e relações sobre inato e adquirido na Psicologia e nas construções dos professores?*

*1.1 Como o inato e o adquirido estão presentes nas representações das pessoas – na sociedade e na escola?*

Ao se falar em ritmos diferentes de aprendizagem, é preciso cuidado para não incorrer em mal-entendidos perigosos. Uma vez que não há uma definição precisa e clara de quais seriam esses ritmos, os educadores podem ser levados a rotular alguns alunos como mais lentos que outros, estigmatizando aqueles que estão se iniciando na interação com os objetos de conhecimento escolar (p.60).

Embora os indivíduos tendam, em função de sua natureza, a desenvolver capacidades de maneira heterogênea, é importante salientar que a escola tem como função potencializar o desenvolvimento de todas as capacidades, de modo a tornar o ensino mais humano, mais ético (p.69).

Essa função socializadora [da escola] remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo (p.46).

*2. Quais as contribuições do contexto social e escolar para formar o sujeito pensante?*

...é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados (p. 35).

### *2.1 Em termos da relação desenvolvimento cognitivo e aprendizagem?*

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução (p.44).

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os

alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares (p.51).

A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não. A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interfere diretamente na aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens.

## *2.2 Em termos da aquisição e desenvolvimento de conceitos específicos?*

(Obs. Neste item considerei também a aquisição e desenvolvimento de conteúdos específicos para formar o sujeito pensante)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (p.73).

Neste documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes (p.74).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas (p.94).

Este é o sentido da autonomia como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências,

seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno (p.94).

### *3. Como os professores/educadores podem contribuir para a superação do fracasso escolar na rede pública?*

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (p.81).

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (p.81).

Esse uso da avaliação, numa perspectiva democrática, só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos — tão arraigados nas práticas escolares — a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos (p.83). Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja

interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento (p.83).

A avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de auto-regulação para as diferentes aprendizagens (p.88).

A aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que visa garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos. Para tal, requer-se uma análise dos professores a respeito das diferentes capacidades do aluno, que permitirão o aproveitamento do ensino na próxima série ou ciclo. Se a avaliação está a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um “castigo” nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos. Para tal decisão é importante considerar, simultaneamente aos critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos. No caso de reprovação, a discussão nos conselhos de classe, assim como a consideração das questões trazidas pelos pais nesse processo decisório, podem subsidiar o professor para a tomada de decisão amadurecida e compartilhada pela equipe da escola (p.89).

Os altos índices de repetência em nosso país têm sido objeto de muita discussão, uma vez que explicitam o fracasso do sistema público de ensino, incomodando demais tanto educadores como políticos. No entanto, muitas vezes se cria uma falsa questão, em que a repetência é vista como um problema em si e não como um sintoma da má qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, que, de forma geral, o sistema educacional não tem conseguido resolver. Como resultado, ao reprovar os alunos que não realizam as aprendizagens esperadas, cristaliza-se uma situação em que o problema é do aluno e não do sistema educacional (p.89).

A permanência em um ano ou mais no ciclo deve ser compreendida como uma medida educativa para que o aluno tenha oportunidade e expectativa de sucesso e

motivação, para garantir a melhoria de condições para a aprendizagem. Quer a decisão seja de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades, esta deve sempre ser acompanhada de encaminhamentos de apoio e ajuda para garantir a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades esperadas (p.90).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir (p.59-60).

### *3.1 Quais as questões que se envolvem nesse problema?*

O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho. A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido (p.98).

Quando o sujeito está aprendendo, se envolve inteiramente. O processo, assim como seu resultado, repercutem de forma global. Assim, o aluno, ao desenvolver as atividades escolares, aprende não só sobre o conteúdo em questão mas também sobre o modo como aprende, construindo uma imagem de si como estudante. Essa auto-imagem é também influenciada pelas representações que o professor e seus colegas fazem dele e, de uma forma ou outra, são explicitadas nas relações interpessoais do convívio escolar. Falta de respeito e forte competitividade, se estabelecidas na classe, podem reforçar os sentimentos de incompetência de certos alunos e contribuir de forma efetiva para consolidar o seu fracasso (p.101).

### *3.2 Quais as consequências sociais e individuais do fracasso escolar?*

Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse (p.53).

O aluno com um auto-conceito negativo, que se considera fracassado na escola, ou admite que a culpa é sua e se convence de que é um incapaz, ou vai buscar ao seu redor outros culpados: o professor é chato, as lições não servem para nada. Acaba por desenvolver comportamentos problemáticos e de indisciplina (p.101).

Mesmo garantindo todas essas condições, pode acontecer que a ansiedade presente na situação de aprendizagem se torne muito intensa e impeça uma atitude favorável. A ansiedade pode estar ligada ao medo de fracasso, desencadeado pelo sentimento de incapacidade para realização da tarefa ou de insegurança em relação à ajuda que pode ou não receber de seu professor, ou de seus colegas, e consolidar um bloqueio para aprender (p.101).

### *3.3 Como o professor entende o papel do erro na inteligência? /Como fazer o erro um motivo para o sucesso escolar?*

A tradição escolar — que não faz diferença entre erros integrantes do processo de aprendizagem e simples enganos ou desconhecimentos — trabalha com a idéia de que a ausência de erros na tarefa escolar é a manifestação da aprendizagem. Hoje, graças ao avanço da investigação científica na área da aprendizagem, tornou-se possível interpretar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem e ajustar a intervenção pedagógica para ajudar a superá-lo. A superação do erro é resultado do processo de incorporação de novas idéias e de transformação das anteriores, de maneira a dar conta das contradições que se apresentarem ao sujeito para, assim, alcançar níveis superiores de conhecimento (p.51).

Nesse processo de interação com o objeto a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito. As idéias “equivocadas”, ou seja, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressão de uma construção inteligente por parte do sujeito e, portanto, interpretadas como erros construtivos(p.51).

*4. Quais as influências da cultura e das interações afetivas que podem ser identificadas em escolares e professores de séries iniciais?*

*4.1 Como se dá e como pode ser compreendida a relação professor-aluno-aprendizagem?*

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta – sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui (p.53).

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito não implica desvalorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Ao contrário, situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores atuam como co-responsáveis, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo (p.52).

A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a

importância das interações entre crianças e destas com parceiros experientes, dentre os quais destacam-se professores e outros agentes educativos (p.52).

Aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva. Mas isso não fica garantido apenas e exclusivamente pelas ações do professor, embora sejam fundamentais dada a autoridade que ele representa, mas também deve ser conseguido nas relações entre os alunos. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária (p.101). 4

A [capacidade] afetiva refere-se às motivações, à auto-estima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros. A capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos (p.67). No trabalho escolar o desenvolvimento dessa capacidade é propiciado pela realização de trabalhos em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitam a tomada de posição em conjunto com os outros (p.68).

#### *4.2 Qual o significado das características individuais que se fazem presentes nas interações escolares?*

O processo de atribuição de sentido aos conteúdos escolares é, portanto, individual; porém, é também cultural na medida em que os significados construídos remetem a formas e saberes socialmente estruturados (p.52). 4

...é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados (p.69).

Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas (p.96).

A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento (p.97).

#### *4.3 A escola pode ser um lugar de construção de regras de conduta?*

A capacidade ética é a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem. A construção interna, pessoal, de princípios considerados válidos para si e para os demais implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos. O desenvolvimento dessa capacidade permite considerar e buscar compreender razões, nuances, condicionantes, conseqüências e intenções, isto é, permite a superação da rigidez moral, no julgamento e na atuação pessoal, na relação interpessoal e na compreensão das relações sociais. A ação pedagógica contribui com tal desenvolvimento, entre outras formas afirmando claramente seus princípios éticos, incentivando a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão e possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas.

Um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa

forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social (p. 97).

Delegar esse controle [autonomia] não quer dizer, de modo algum, que os alunos devam arbitrar livremente a respeito de como e quando atuar na escola. A vivência do controle do tempo pelos alunos se insere dentro de limites criteriosamente estabelecidos pelo professor, que se tornarão menos restritivos à medida que o grupo desenvolva sua autonomia (p.102).

#### *4.4 O que significa ser professor nesta sociedade diante das necessidades individuais? Diante das necessidades sociais?*

...a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais (p.97).