

O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS SOBRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luiz Carlos de Carvalho Dias
Universidade Federal do Pará
luladias@oi.com.br

Resumo

Neste estudo, apresentamos os resultados de dissertação de mestrado na qual assumimos a **pesquisa narrativa** - de inspiração qualitativa - em termos **(auto) biográficos de professores** de Ciências e Matemáticas, em curso de educação continuada ao nível de pós-graduação. Investigamos junto aos sujeitos: que aspectos da Psicologia da Educação, em sua formação docente inicial, foram considerados importantes por tais professores - pela atribuição efetiva de valor, sentido e significados docentes - para pensarem a sua prática. A investigação foi realizada com professores do curso de Especialização em Educação Matemática e professores de curso de Mestrado em Educação de Ciências e Matemáticas obtida por meio de entrevista coletiva semi-estruturada e questionários. Observamos nas falas dos professores, demanda de formação inicial pelo auto (re) conhecimento para o (re) conhecimento do outro; uma formação teórica para a ação docente reflexiva são postos como proposições e princípios de formação. Em termos investigativos, percorrer a formação inicial pelas experiências de vida é desejar encontrar como forma e postura de formação, reflexão e sensibilização um vir-a-ser significativo quando professores utilizam suas vivências e experiências como aprendizado reflexivo para a prática docente.

Introdução

A produção teórico-metodológica da Psicologia da Educação aponta para um campo constituído de múltiplos saberes. Isto porque, como ciência, esta vem se constituindo historicamente como disciplina educacional e, assim, comparece no cenário acadêmico para fundar as ações e intervenções docentes no âmbito, principalmente da aprendizagem escolar.

Esse eixo psicológico - *transversalizado* por outros eixos disciplinares - possibilita inseri-la em certos contextos diferenciados para participar de investigações e discussões sobre educação. Assim, transita como discurso e com discursos educacionais com os quais vem encetar diálogos, ganhando importante status de ‘ciência interlocutora na educação’.

Apontando para um “território de múltiplos saberes”, o conhecimento psicológico circula no currículo de formação de professores de uma maneira tal que se faz presente como um saber na formação docente. **Que lugares e saberes seriam esses?**

Ainda na atualidade, a Psicologia da Educação respalda-se em disciplinas acadêmicas correlatas que, histórica e efetivamente a constituem – Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento – no entanto, continua requerendo, para o ensino teorias e técnicas como

primeiro conhecimento, a intervenção de aspectos e de processos de natureza especificamente *psico-lógica*.

Pino (2001: 29) nos dá algumas pistas para interpretar esse viés tecnicista e nos oferece uma explicação epistemológica para assumirmos uma posição científica crítica e reflexiva, assim:

È evidente que no debate filosófico existe uma problemática psicológica, uma vez que conhecer é uma atividade do homem concreto e que é essa concretude fonte ao mesmo tempo da sensibilidade e da racionalidade, que constituiu o problema do debate que a psicologia carrega consigo ao deixar o campo da filosofia para integrar o das ciências naturais. A questão epistemológica foi tratada pela psicologia muito mais de forma empírica do que abstrata, em razão das idéias dominantes à época, tornando-se, primeiro, uma questão de aprendizagem e, depois uma questão psicogenética. Em ambos os casos, o modelo biológico, importado da ciências naturais, marca as opções teóricas e metodológicas na psicologia. Com a questão epistemológica, a psicologia carrega para dentro do seu campo a visão dualista que, sob as varias formas que ela toma, esconde uma dificuldade fundamental: lidar com a realidade do ser humano, um ser, ao mesmo tempo, biológico e cultural.

Ao meu ver, ressalta-se na disciplina Psicologia da Educação durante a Formação Inicial uma certa tendência pseudo-tecnicista de Psicologia, a partir de inócuas proposições conceituais descontextualizadas por um lado, e, por outro lado, aulas expositivas sobre a eficácia das tecnologias psicológicas, divulgando sua existência e eficiência para efeito de diagnóstico e enquadramento dos sujeitos em modelagens de aprendizagens ditas eficientes, de estereotipias comportamentais ou condutas sócio-afetivas ou cognitivas consideradas como patológicas.

Podemos inferir que essa suposição desse saber técnico-analítico é observada e se revela nos depoimentos abaixo, a partir da postura docente do professor de Psicologia da Educação em relação ao ensino e a aprendizagem dessa disciplina pedagógica.

Na licenciatura, não tenho boas lembranças dessa disciplina, a professora tinha um interesse maior pela teoria de Freud, então ela trabalhou as outras teorias de forma objetiva, e bastante rápida, sem interação nenhuma com os responsáveis pela educação, alunos, professores entre outros, o que me prejudicou na minha prática pedagógica. Mesmo a teoria de Freud foi distorcida do âmbito educacional, parecia que o conteúdo estava sendo apresentado de forma como tradicionalmente é apresentada também na disciplina matemática, definição, características e exemplos faltando apenas o exercício de fixação, uma aula monótona, sem dialogo, sem trabalho coletivo, sem exposições assim ficou difícil de relacionar com as minhas

aulas administradas, sabe, parece a matemática onde o aluno não consegue perceber os assuntos matemáticos em seu cotidiano, mesmo sabendo que a matemática faz parte da sua vida desde o nascimento até sua morte. **(S2 G2)**

Eu fiz licenciatura na Federal. e a minha experiência com a disciplina psicologia da educação foi desastrosa. A professora era recém formada, tinha acabado de ter filho, ela fazia as coisas desarticulada. A turma inteira não conseguia ver uma associação de um texto ou de uma coisa que ela falava com ensino aprendizagem. A turma falava que as aulas seriam o laboratório dela. Uma vez ela deixou escapar que nos éramos o laboratório dela. Chegou a ponto da turma pedir a professora para ela direcionar as aulas para o ensino-aprendizagem, nos ainda não tivemos uma aula sequer que tivesse uma correlação com a sala de aula. A nossa apresentação foi desastrosa, ela tentou fazer uma dinâmica de grupo mais a impressão que ficou e que ela não sabia conduzir o grupo para a discussão. Todo mundo ficou se olhando, e não chegamos a nenhuma conclusão, nem o que ela queria com aquilo. Só fomos gostar das disciplinas didático-pedagógicas, quando estudamos a disciplina Didática Geral. A professora dessa disciplina nos conduziu ao ensino-aprendizagem. Nos perguntamos para ela: e a psicologia da educação, onde é que fica nisso? Ela deu alguns textos pra turma ler, e depois abriu espaço para ser discutidos, nos avisou que a sua formação não era em psicologia. O que fica na memória, e quando você tem um acontecimento que faz um registro. A psicologia da educação está direcionada para todos os cursos de licenciatura e pedagogia. Infelizmente nem todos os professores que dão essa matéria estão realmente preparados para pensarem a educação, só querem pensar na psicologia. **(S7 G1)**

Guerra (2000) observa três grandes abordagens teóricas que se fazem presentes, ainda hoje, nos currículos de Formação de professores – o behaviorismo, a teoria de Piaget e a abordagem histórico-cultural de Vygotsky. Vejo nessas três teorias psicológicas, portais teórico-conceituais que inspiram os pedagogos a construírem práticas pedagógicas baseados na ciência psicológica. Nas narrativas dos professores, foi evidente o estudo dessas teorias, além de aparecerem outras que se colocam a partir da escolha pessoal do professor; para os alunos a aprendizagem foi, em parte, significativo como conhecimento para pensar o ensino e a aprendizagem. Vejamos o que diz o depoimento de uma professora:

Discutimos os aspectos teórico-epistemológicos das concepções de aprendizagem e as principais idéias dos teóricos que as propuseram. Hoje posso identificar com clareza o fato de que apenas dois teóricos e suas idéias ficaram marcados em minhas memórias acadêmicas, Piaget e

Vigotsky. Reconheço que muito pouco ou quase nada conseguia associar de suas teorias, pelo menos eu tivesse consciência disso ao ensino que desenvolvia em minhas experiências profissionais já como professora em sala de aula, no início de minha carreira queria mesmo era sobreviver aos problemas emergentes no ambiente tão conflituoso das escolas onde trabalhei, e foram muitas, cada uma com problemas particulares e ao mesmo tempo, coletivos.

Cheguei mesmo a tentar iluminar minha prática com as idéias discutidas na disciplina, ensaiando elaborar projetos de aprendizagem que considerassem as idéias de Piaget e Vigotsky, mas naquela época senti muitas dificuldades e acabei desistindo, mesmo porque os aspectos debatidos no contexto da disciplina não saíram do âmbito teórico, o que não me deu suporte para vinculá-los a minha prática. Não estou negando a importância que a discussão teórica assumiu no meu processo de formação, justamente porque esse foi um elemento diferencial que me permitiu constituir um jeito diferente de olhar e conceber a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, da educação de modo mais abrangente” (S6 G2)

Objetivos

No presente estudo, assumimos a pesquisa narrativa - de inspiração qualitativa e autobiográfica - como *bússola* para as análises e interpretações por nós conduzidas. Situamo-nos, assim, na projeção da importância do formato de pesquisa neste estudo, em termos autobiográficos de professores de Ciências e Matemáticas, em curso de educação continuada ao nível de pós-graduação.

Nesta perspectiva, investigamos junto a tais sujeitos *que aspectos da Psicologia da Educação que tiveram em sua formação docente inicial foram considerados importantes por tais professores* – pela atribuição efetiva de valor, sentido e significados docentes - *para pensarem a sua prática docente atual.*

Destacamos das manifestações de 16 professores - em formação continuada *Lato Senso e Sticto Senso, Mestrado* - obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas e questionários, certo conteúdo teórico-metodológico, evidenciado em termos autobiográficos, como se disse, com função para a prática docente pessoal, tendo como parâmetro a idéia de formação ao considerarem a Psicologia, especialmente, como *proposição de formação pelo auto-conhecimento.*

As análises por nós procedidas revelam termos auto-reflexivos sobremaneira positivos por parte dos professores investigados, justamente porque demandam questões referentes à sua interação com alunos-adolescentes e em razão desse público ser numeroso e emergente nas turmas usuais de ensino fundamental e médio, bem como na educação de jovens e adultos.

Um tipo de formação *pelo auto-conhecimento para o hetero-conhecimento*, como principio formativo e como forma de sensibilização, pode ser significativo quando professores utilizam suas vivências e experiências profissionais como aprendizado reflexivo para a prática docente, não somente pela tentativa de reconstruir a auto-imagem pessoal, mas de possibilitar percepção de si e do outro em aprendizagem.

Metodologia

Ao delinear uma investigação nesses termos, centrando a coleta de dados em **relatos de professores**, buscamos assumir metodologias alternativas de pesquisa, especialmente considerando algumas modalidades de ênfases qualitativas. Assim, detivemo-nos na consideração da modalidade investigativo-narrativa que se centra na narrativa metodologicamente construída. Isto porque, nas últimas décadas do Século XX, os métodos empírico-analíticos têm se mostrado insuficientes, se forem considerados como esquemas paradigmáticos únicos de pesquisa tendo em vista a investigação de temas referentes à educação.

Tanto Fazenda e Soares (1991) quanto Santos Filho (*in* LIMA, 2003) destacam a década de 70 como começo tímido de pesquisas em educação, e que passariam a configurar paradigmas ‘não-convencionais’ de pesquisa e iriam formar uma nova geração de pesquisadores.

Esse aparecimento relaciona-se, obviamente, com os movimentos políticos e o movimento das idéias ao longo do tempo, nas ciências, de maneira geral, e, mais particularmente, nas ciências sociais e na educação. Nesta última, os caminhos da pesquisa no Brasil foram muito influenciado pelo processo de democratização da escola, e conseqüentes mudanças na concepção de seu papel e de suas funções; há na verdade, relações estreitas entre o movimento das idéias no campo da educação e o movimento da pesquisa em direção a metodologias menos convencionais de investigação. (Fazenda 1991: 124)

Entre as abordagens metodológicas ‘não-convencionais’, no presente, encontramos a Pesquisa Narrativa, tal como referida por Cunha¹ (1997) nos seguintes termos:

...as inúmeras pesquisas qualitativas que se desenvolvem no Brasil, em especial na área de educação de professores, mostram que a teorização sobre essa metodologia vem crescendo, acompanhada de uma significativa prática investigatória.

¹ Texto digital acessado via internet. <http://www.scielo.br/>. acesso 27/11/2005. CUNHA, M. I. Conta-me Agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. v 23n 1-2 São Paulo Dez/Jan. 1997.

A tendência paradigmática qualitativa da Pesquisa Narrativa percebe o campo de investigação das ciências que pensam o homem como multifacetado e, por isso, reconhecem a limitação que se estabelece ao “encarcerar” o olhar do pesquisador em referenciais metodológicos não dialógicos. Isto quer dizer que essa modalidade investigativa qualitativa desconsidera a negação da implicação entre pesquisador e objeto. Pelo contrário, assinala haver uma relação de imbricação ou de mútua inclusividade entre pesquisador e objeto pesquisado.

Ao recontar um episódio, um fato, o sujeito o reconstrói, o elabora, elege determinados aspectos que o expressam ou caracterizam, dá novos significados às suas peculiaridades, bem como percebe nuances do problema evidenciado que, anterior e aparentemente, não pareciam significativas. Assim, *o que é dito não diz sobre a verdade*, mas se constitui como uma *representação que o sujeito faz da realidade vivida*, idealizada ou perquirida, passando a ser ‘*a verdade do sujeito*’. Cunha (1997:2) expressa eloqüentemente tal idéia, assim:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que ela reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhes novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. Esta compreensão é fundamental para aqueles que se dedicam a análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente acontecer.

A pesquisa narrativa tem influências históricas em cujo âmbito consideramos as experiências pessoais, as histórias de vida que, segundo Aragão (2003: 3), embora seja a *matriz original*, parece ser responsável pela derivação de uma das críticas mais freqüentes à investigação narrativa, qual seja, a de que esta modalidade de investigação tende a privilegiar indevidamente o indivíduo em detrimento do contexto social.

Do meu ponto de vista, a pesquisa narrativa encontra-se, de certa forma, na fronteira do que Sanchez Gamboa (1986) considera como esquema paradigmático metodológico *fenomenológico-interpretativo e crítico-dialético*.

Posso considerar que o sujeito da enunciação, ao se pronunciar, procura evidenciar uma experiência singular vivida, ao tempo em que tenta contextualizá-la, descrevendo os contornos da aprendizagem, situando e contextualizando criticamente os elementos e aspectos vários de eventos e processos, bem como de suas inter-relações.

Nesta pesquisa, o questionamento da dissociação ou dicotomia *pesquisador-objeto* reflete-se na relação professor-aprendiz e esclarece os atravessamentos e a transversalização das subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, reveladas tanto nos relatos das experiências de formação inicial dos professores de Ciências e Matemáticas quanto no encaminhamento das análises pelo próprio pesquisador-narrador.

Assim, assumi a pesquisa narrativa de inspiração qualitativa, como “bússola” para as análises e interpretações por mim conduzidas. Nessa perspectiva, situo-me na projeção de importância do formato deste estudo, tal como posto por Aragão (1993:5)

A narrativa ocupa um lugar importante nas mais variadas disciplinas ou campos de saber, talvez porque ‘narrar’ seja inerente ao ser humano, isto é, seja uma estrutura fundamental da experiência humana vivida e de sua comunicação aos outros. Talvez, por isso, apresente uma qualidade holística, uma vez que possibilita a todos nós a expressão da ‘história’ do nosso ponto de vista, do lugar de onde podemos olhar e ver... não só com os olhos mas principalmente com a mente.

Análise dos dados

O conteúdo teórico-metodológico com função para a prática docente, que tem como parâmetro a idéia de formação para a prática reflexiva, considera a Psicologia tanto como uma disciplina instrumental quanto tratam-na em termos de uma proposição de formação pelo auto-conhecimento.

Tais tratamentos se revelam como sobremaneira positivos para os professores. Isto porque demandam principalmente questões referentes à interação entre professor e aluno-adolescente, em razão desse público ser numeroso e emergente nas turmas usuais de ensino fundamental e médio, e na Educação de Jovens e Adultos.

Já ouvi em muitas conversas de professores a seguinte frase: ‘Só usando de muita ‘psicologia’ pra agüentar esses adolescentes’, em outras palavras, a psicologia seria uma dose maior de tolerância que nos daria condições de sobreviver ao insuportável mau hábito ‘daquele pessoal’ — em referência aos estudantes —, de insistir em agir/pensar por outra dinâmica que não se mostra mais passível de ser ‘disciplinada’. Sempre considerei que essa idéia corresponde a uma visão muito estreita que impossibilita a percepção do leque de possibilidades que a psicologia pode oferecer a todos os envolvidos com a prática de ensinar. A ação de ensinar implica o orquestramento de uma multiplicidade de fatores submetidos a um tratamento pedagógico. Elementos como afetividade, diálogo, interação, entre outros, quando articulados são imprescindíveis ao favorecimento de uma aprendizagem significativa. Frequentemente

evidenciamos uma visão bastante limitada do seu papel em nossa ação docente ao afirmarmos que precisamos de psicologia principalmente em situações que nos exigem tolerar a “indisciplina” dos nossos alunos, ou mesmo suportar sua “falta de interesse” ou ainda aceitar tacitamente que não consigam aprender nada do que ensinamos. **(S6 G2)**

A utilização de técnicas de dinâmica de grupo, de sensibilização para refletirem sobre ensino, aprendizagem ou desenvolvimento são apontadas pelos professores como positiva. Muito provavelmente isto acontece porque os professores de psicologia acabam por desenvolver experiências no *aqui-agora*, fazendo com que os futuros professores reflitam sobre contextos restritos de sala de aula ou apenas falem, descomprometidamente, de suas experiências de sala de aula como professores ou mesmo como alunos.

Contudo, algum cuidado é preciso ter com os exercícios que ficam por conta dos professores, porque muitos deles podem resistir ou preferir deixar de fazer articulações necessárias, ou mesmo podem não se sentir à vontade para se expor e falar, desde que considerem não poder confiar no grupo. É o que parece estar expresso no seguinte depoimento:

A professora tentou fazer uma dinâmica de grupo mais não deu certo, todo mundo ficou olhando um para cara do outro, e não chegamos a nenhuma conclusão, nem o que ela queria com aquilo. **(S7 G1)**

De modo geral, observa-se uma certa tendência de professores e alunos considerarem a psicologia como “ciência dos padrões de comportamento”, dos “estados patológicos” e, por isso, dos “diagnósticos”. Em função disso, outros cuidados referentes a possíveis exercícios desenvolvidos em aula precisam ser tomados, justamente para esses não serem vistos ou percebidos e recebidos pelos professores como meras técnicas para diagnósticos do comportamento, para normatização e para enquadramento de alunos e de situações em padrões de condutas estereotipadas ou de respostas esperadas. Tais tendências geralmente se apresentam em termos compatíveis e adaptáveis a modelos idealizados de professor, de aluno, de relação, entre outros. Alguns professores se manifestaram nesse sentido, assim:

Lembro de um trabalho sobre como os alunos se localizavam na sala: os primeiros se achavam melhores, tinha os intermediários e os do fundo eram pessoas desatentas, que brincavam. As pessoas que ficam atrás são pessoas mais introvertidas, que não gostam de se expor. O professor fazia tudo de uma forma lúdica. Fazia algumas dinâmicas de grupo para que nos pudéssemos aplicar em sala de aula. **(S6 G1)**

A forma que eu aprendi na psicologia da educação eu aplico diretamente na minha sala de aula. Porque foge da forma tradicional, da organização. Todos se olham quando estão debatendo. Isso foi um recurso que eu aprendi. **(S6 G1)**

Um tipo de formação pelo auto-conhecimento para o hetero-conhecimento, pela sensibilização pode ser significativo quando professores utilizam vivências e experiências como aprendizado reflexivo para a prática docente, não somente pela tentativa de reconstruir a auto-imagem pessoal, mas de possibilitar percepção de si e do outro em aprendizagem. Vejamos o que dizem:

O professor buscou trabalhar o nosso desenvolvimento desde a formação do útero até a adolescência, não só a formação para a sala de aula. Voltamos a ser criança... as atividades eram bastante lúdicas, diferentes. **(S3 e S4 G1)**

No primeiro dia de aula ele [o professor] anotou o nome de todos, no segundo dia ele sabia o nome de todo mundo. Ele falava que é muito importante a gente se dirigir ao aluno pelo nome. **(S6 G1)**

Estudamos desde o útero, estudamos toda a carga que nós podemos passar... o curso culminou no adolescente. Participamos de debates, simulação de situações de sala de aula. **(S1 G1)**

Os relatos que falam sobre a importância da Psicologia para valorizar o auto-conhecimento, para refletir sobre o processo de aprendizagem e suas fraturas, me leva a refletir, por minha vez, sobre a idéia de uma “disciplina auto-biográfica” que venha a ser construída a partir da investigação das histórias de vida dos sujeitos no curso da aprendizagem. Quero dizer que sugere também uma investigação e construção da prática pedagógica a partir das experiências como aluno e professor, principalmente expressando ou não o desejo de ser professor. Invoco Josso (2004:38) quando ressalta o seguinte:

Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica,

econômica, política e cultural, que tais historias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas.

Os professores consideram que, com a ajuda da Psicologia, podem entender as dificuldades de aprendizagem das Ciências e Matemáticas, ressaltam ser preciso *compreender o que leva os alunos a terem dificuldades nestas disciplinas (S2 G2)*. Nesse sentido, buscam destacar os seguintes aspectos:

Entender o ‘trauma’ que levou esse aluno a ter medo, por exemplo, da Matemática;

Pensar alternativas de interação para quebrar esse mito de inacessibilidade e de ininteligibilidade da matemática;

Definir maneiras de tratar de fatos como os anteriores, ignorando-os ou tentando alternativas para mudar esse quadro;

Reconhecer ou identificar dentre alguns fatores externos - família, trabalho infanto-juvenil, doenças e outros – aqueles que influenciam ou dificultam o desenvolvimento e o aprendizado do aluno em matemática.

Para os professores, compreender os contextos, sociais e afetivos que desencadearam a aversão ao estudo da matemática, por exemplo, pode sinalizar caminhos teórico-metodológicos para desenvolverem competências cognitivas para o aprendizado dessa disciplina na escola.

Para esses professores, a elaboração ou re-elaboração pedagógica dos mitos, construídos sobre algumas disciplinas curriculares, são primordiais para que se estabeleçam diferenças na aprendizagem. Assim, podem investigar e tentar responder a perguntas por eles próprios colocadas e que dizem respeito a práticas pedagógicas diferenciadas, a saber:

Como podemos trabalhar “o cognitivo” do aluno?

Qual a “melhor maneira” de trabalhar essa cognição?

Os “fins últimos” da escolarização continuam sendo ou implicando o desenvolvimento cognitivo. Os aspectos afetivos e sociais são postos, pelos professores, como fatores que *interferem* na aprendizagem dos sujeitos. As teorias que se debruçam sobre esses aspectos são propiciadoras do entendimento e de construção de possíveis ferramentas para auxiliarem no desenvolvimento cognitivo. As questões sócio-afetivas aparecem nos relatos obtidos, ora como “aspectos – incidentes - auxiliares”, ora como “acessórios acadêmicos” que participam do processo ensino-aprendizagem, ora disciplinas que principiam o processo. Vejamos o que diz o professor (S2 G2)

...A psicologia tem muito a contribuir usando suas teorias que analisam o desenvolvimento humano, como: a Teoria Psicanalítica de S. Freud - o inconsciente, desenvolvimento da personalidade, fases do desenvolvimento psicosssexual, mecanismo de defesa; a Teoria Psicossocial de E. Erickson - desenvolvimento afetivo e afastamento social, estágios evolutivos do desenvolvimento psicossocial; a Teoria Psicogenética de J. Piaget - desenvolvimento cognitivo, estágios cognitivos e suas contribuições para a educação; Teoria Sócio-Histórica de L. S. Vygotsky - aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvimento potencial, zona de desenvolvimento proximal, entre outros. Mas o que tem de importante em todas essas teorias **é verificarmos a contribuição que cada uma pode oferecer para a educação**. Sem essas contribuições não adianta nada ter essa disciplina nas licenciaturas.

Evidenciando aspectos semelhantes ao que foi demonstrado acima, uma professora de Física ressalta que *gostaria de saber qual o motivo da falta de interesse nos conteúdos da Física demonstrada por grande parte dos alunos da noite – jovens e adultos.*(S4 G2)

A professora parece valorizar demasiadamente os conteúdos teóricos, mas observa que foi durante a disciplina Psicologia da Educação que descobriu que queria ser professora, e que poderia praticar o ensino de Física se respaldando em técnicas de sensibilização, jogos psicopedagógicos, gincanas educativas e outros. Começou a perceber que a disciplina que denominava sua licenciatura - Física – não se resumia a técnicas e conceitos exclusivos para um público seletivo do ensino superior. Comenta, assim, a professora: *Achava que só se estudava Física na faculdade, por “poucos iluminados” como eu. A Psicologia da Educação me ajudou a me humanizar, ‘cair na real’, refletir sobre os meus erros e principalmente a não subestimar os alunos do ensino fundamental.* (S4 G2). Intensifica suas reflexões, assim:

Nos meus estudos, destaco exclusivamente, as teorias de Vygotsky, Piaget e Skinner - que muito me atormentou -, pois eu era assim: estímulo-resposta. A professora insistia que eu poderia ensinar conceitos físicos para as séries iniciais do ensino fundamental utilizando jogos educativos, competições, gincanas e outros. Nas avaliações considero as relações afetivas, a realidade escolar e principalmente, procuro não pontuar os alunos silenciosos e quietinhos, me conter para não parecer autoritária, pois existem momentos em que tenho que dizer “vale ponto”, se não a coisa não anda.

O princípio de formação proposto pelos professores como auto-conhecimento para pensarem a hetero-aprendizagem e considerado como imprescindível à formação inicial dos professores, diz

respeito aos processos históricos de suas experiências de vida, suas expectativas educacionais e profissionais de si e do outro.

Esta demanda de formação, parece se aproximar do que na literatura especializada vem se chamar de estudos auto-biográficos NOVOA (1992, 1998,), BUENO (2002), JOSSO (2004) e outros.

Ressalta Bueno (op cit.) nos seguintes termos:

As abordagens auto-biográficas na área da educação tem sido notadamente utilizadas na formação continua de professores, figurando em numero menor os estudos que exploram aspectos da vida de ex-professores. Mas escassos, porém, são os trabalhos que empregam o método com grupos de indivíduos que ainda não ingressaram na vida profissional, como no caso dos alunos de magistério. A diferença de perspectiva profissional que há entre um grupo e outro estabelece as diferenças quanto a forma de se por o método em pratica, fazendo que daí também decorram as vantagens e os limites de cada abordagem. Tratando-se de um campo relativamente novo, um exame de conjunto quanto ao que se tem produzido mostra-se importante, uma vez que é mediante a explicitação das potencialidades das abordagens auto-biográficas e do exame de seus limites que se pode discutir e ponderar sobre a relevância de seu emprego com os diferentes grupos focalizados. Bueno (p. 21)

Assim sugerem na formação inicial que os professores ao se investigarem, construiriam percepção ao outro, antes de qualquer coisa, para em seguida trabalhar com textos, artigos e obras clássicas, sempre discutindo, debatendo e remetendo ao contexto inter-escolar.

Utilizando jogos de sensibilização, psicopedagógicos e interpretando a dinâmica dos grupos que participou pode incorrer em explicações teóricas e compreender as condutas, os contextos, assim as situações fiquem compreensivas.

As avaliações devem articular o quantitativo e o qualitativo: frequência com participação e produção, elaboração e apresentação de relatórios cooperados, respeito ao movimento de aprendizagem dos colegas de classe, registro de impressões objetivas e subjetivas sobre os temas propostos, leituras complementares em outras áreas - romances, filmes, documentários, visitas a instituições – discussões sobre as elaborações teórico-metodológicas, e análise de situações reais ou simuladas.

O professor (S1 G2) condiciona o sucesso e a operatividade positiva da sua experiência na disciplina Psicologia da Educação nesses parâmetros: ... *uma das razões para o 'sucesso da disciplina, tenha sido o seu numero de alunos...éramos uns 15, não imagino que a disciplina nesses parâmetros funcione bem, por exemplo, em turmas com mais de 30 alunos; aliás;*

aprendi na disciplina que aulas com numero muito grande de alunos são em geral ineficazes...pelo menos quando o objetivo, é que se aprenda realmente através de interatividade!

Um número reduzido de alunos não é critério de sucesso, pode ser uma variável a considerar quando trabalhamos com grupos, mas outras características devem ser consideradas como por exemplo, a disponibilidade para o aprendizado nesse perfil, dificuldade de exposição e manifestação de satisfação ou insatisfação a novidade, a construção permanente da proposta, os alunos como co-autores da operatividade do grupo, a ansiedade por resultados quantitativos, processo de auto e hetero avaliação permanente, nos seguintes termos:

Como eu me sinto produzindo?

Como eu desejo me ver produzindo?

O que eu desejo produzir?

Como eu sinto que os outros me vêem produzindo?

Como eu sinto e me vejo no grupo produzindo?

Os professores, nesta pesquisa, acreditam ser importante que os futuros professores sejam trabalhados em primeiro, façam reflexão de seus comportamentos, se conheçam mais, para posteriormente trabalharem suas turmas.

Pineu (1988) inicia o artigo “*A auto-formação no decurso da vida: entre a hetero e a eco-formação*”, mencionando que entre a hetero-formação e a eco-formação existiria a formação do Eu, a qual ele denomina de auto-formação. Esta terceira força que esta no entorno das historias de vida constituiria um *campo dialético de tensões e que se rebelaria a toda simplificação unidimensional*. Avança em sua análise comentando que as limitações da reflexão educativa à ação das gerações adultas sobre as gerações jovens, por vezes constroem concepções fixistas em seus valores, um saudosismo que os tornam “analfabetos” em relação as novas gerações seus anseios de vida e acabam sendo incapazes de compreender e de dominar o decurso dessa geração cheia de contradições.

Ainda que Pineu (op cit.) esteja analisando a auto-formação como fenômeno de investigação para uma Teoria de Formação a partir da investigação do Ciclo Vital, consideramos que a formação do professor ou como sugere Josso (1988: 39) em artigo com o titulo sugestivo de “*Da formação do sujeito...ao sujeito da formação*”:

È porque não temos ilusão quanto à autonomia espontânea dos adultos, que procuramos os meios de favorecer um processo de autonomização através do acompanhamento dos adultos-alunos, na sua aprendizagem da flexibilidade. Assim, utilizando a reflexão sobre o seu processo de formação, pretendemos pôr em evidência o que eles fizeram do que os outros

quiseram que eles fossem – para retomar o discurso de Sartre... eles são os sujeitos mais ou menos activos ou passivos da sua formação e de que podem dar-se a si próprios os meios de serem cada vez mais conscientes.

Retornar a olhar para o passado e observar nas suas experiências de vida e formação contextos que facilitaram ou fraturaram seus aprendizados, faz do professor um *investigador da invenção de si* e, percorrendo suas lembranças possam se sensibilizar e entenderem porque alguns alunos tomam um determinado comportamento como chave para sua vida. Essa postura investigativa pode guiá-los por caminhos formativos para que percorram atitudes reflexivas, respaldando suas incursões auto, hetero e eco formativo.

Referencias

- Aragão, R.M.R de e Schnetzler, R. P. (1993) *Importância, Sentido e contribuições de pesquisas para o Ensino de Química*. In Química Nova na Escola – PESQUISA, Nº 1, maio de 1995.
- Bueno, B. O. (2002) *O método auto-biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28 nº 01, p. 11-30, jan/jun.,
- Cunha, M. I. (1997). *Conta-me Agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Rev. Fac. Educ. v 23n 1-2 São Paulo Dez/Jan.
- Fazenda, I & Soares, M.(1991). *Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas*. Painel apresentado na Sexta Conferência Brasileira de Educação – CBE, São Paulo.
- Guerra, C. T. (2000) Conhecimento psicológico e formação de professores. Em Azzi, R. G. et al. (org) (2000). *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas, São Paulo: Ed. Alínea.
- Josso, M-C. (2004) *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Editora Cortez.
- Lima, P. G. (2003) *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. São Paulo: Ed. Amil.,
- Pino, A. *O biológico e o cultural* (p. 21-50) in Mortimer, E. F. (2001). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- Novóia, A. (1992). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora.
- Novoa, A & Finger, M. (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Novóia, A. O passado e o presente dos professores (1998) in Novóia, A. (org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Sanchez Gamboa, S.(1998). *Fundamentos para la investigación educativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.