

Psicologia e Licenciatura: crenças, dilemas e contribuições

*Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla**, *Fábio Bacchiiega***,
*Tâmara Abrão Pina***, *Mariana Wisnivesky****

Resumo: Uma das contribuições que a Psicologia oferece à formação de professores é a análise das crenças – idéias sobre experiências que afetam diretamente as ações – dos envolvidos nesse processo. Este trabalho teve como proposta identificar não apenas as crenças de licenciandos de uma universidade pública acerca dos saberes que julgavam necessários para a atuação docente, mas também as contribuições da Psicologia para sua docência. A análise dessas crenças apontou para a necessidade de uma gestão pedagógica democrática, como base para reflexão, diálogo, trabalho coletivo, formação de senso crítico, formação contínua e respeito às diferenças como forma de promover autonomia profissional. É fundamental que se tenha um novo olhar sobre a disciplina Psicologia da Educação, presente nos cursos de Licenciatura, concebendo-a como uma disciplina que, dotada de conhecimentos próprios, considere tanto os fatores psicológicos, quanto a realidade dos processos educativos, admitindo-os numa inter-relação, ao invés de uma simples aplicação de teorias à prática educativa.

Palavras-chave: Psicologia Educacional, licenciatura, cursos de graduação, crenças.

Abstract: One of the contributions offered by Psychology to the formation of teachers is the analysis of beliefs – ideas about experiences that directly affect the action – of those involved in this process. This work was aimed at identifying beliefs of licentiating students from a public university, regarding the knowledge thought as necessary for the teaching practice and the contributions of Psychology to teaching. The analysis of these beliefs indicated the need for a democratic pedagogic management as a basis for reflection, dialogue, group work, development of critical sense, continuous formation and respect for the differences as a way of promoting professional autonomy. It's extremely necessary to regard educational psychology, present in licentiateship courses (graduation courses) as a discipline which, endowed with its own knowledge, takes into account not only the psychological aspects, but also the facts of the learning processes, taking them together inter-related, instead of regarding them as a simple application of theories to the educational practice.

Key words: Educational Psychology, licentiateship courses, graduation courses, beliefs.

* Professora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora da Pesquisa. anaragao@terra.com.br

** Cientista Social e Pedagoga, respectivamente. Quando da realização desta pesquisa eram Bolsistas de Iniciação Científica apoiados pela FAPESP.

*** Psicóloga. Mestre em Educação – Unicamp. Durante a realização da pesquisa acompanhava a orientação aos Bolsistas.

1. Licenciatura: sua história e seus dilemas

Os cursos de licenciatura tiveram início na década de 30, nas antigas Faculdades de Filosofia, apoiados na chamada fórmula “3+1”. Isto significa que, nos três primeiros anos, o licenciando aprendia apenas as matérias sobre o conteúdo que, depois de formado, lecionaria e, apenas no último ano, teria contato com disciplinas pedagógicas, ou seja, desde sua criação os cursos de licenciatura eram caracterizados pela dicotomia “ensino/pesquisa, educação/conteúdo, pedagogia/conhecimentos disciplinares” (GATTI, 2000, p. 52), hoje tão criticada.

Este é o chamado “modelo da racionalidade técnica”, no qual o docente era encarado como um técnico que aplica, na prática, os seus conhecimentos científicos e pedagógicos, sendo o estágio, onde o aluno vivenciaria a prática, encarado não como um espaço da vivência do cotidiano escolar para os futuros docentes, mas sim como a oportunidade de o futuro licenciado aplicar seus conhecimentos técnicos.

Vale dizer que os problemas que existiam na estrutura dos cursos de licenciatura desde sua criação ainda não foram solucionados e a eles somaram-se outros. Atualmente, algumas universidades debatem acerca da responsabilidade exclusiva das unidades (ou, às vezes, em parceria com as Faculdades de Educação) no processo de formação, retirando o foco de análise do objeto de estudo – a formação de professores – para embates estreitamente ligados a políticas de financiamento. Obviamente, sabe-se que a formação do professor depende de inúmeros fatores, não somente do conteúdo formal oferecido pela universidade, mas também de sua história de vida, seus aprendizados informais, suas participações mais ou menos efetivas em eventos científicos e em atividades não obrigatórias dos cursos de formação, por exemplo.

2. O conhecimento do professor

Todo ofício profissionalizado é composto por saberes organizados, reconhecidos e compartilhados na profissão e, por isso, transmissíveis aos futuros profissionais, sendo considerados como “o conjunto de conhecimentos que apresentam uma certa unidade em virtude de suas fontes e objetivos” (PERRENOUD, 2001, p.148). Este autor frisa a importância dos chamados saberes da experiência (oriundos na prática cotidiana da profissão) e mostra de que forma estes se relacionam diretamente com outros, como os científicos (oriundos do meio acadêmico) e os do senso comum (provenientes do cotidiano) ou, ainda, com os eruditos (surgidos na universidade e em outros contextos, mas, ao contrário dos científicos, não se pretendem neutros, pois possuem valores morais, éticos, estéticos, etc.). Assim, a teoria constrói a prática e esta reconstrói a teoria, num movimento claramente dialético, e esse é o caminho que se nota nos últimos anos nas pesquisas sobre

educação: o fim da ambigüidade envolvendo os saberes ditos teóricos e o *savoir faire* ou prática, no encontro da profissionalização do ofício de ensinar.

Sempre é interessante lembrar que os problemas causados pela separação entre o “aprendi na faculdade” e o “aprendi na prática”, no trabalho docente, são antigos (PERRENOUD, 2001). Porém, apenas nos últimos anos, o enfoque da profissionalização do professor ganhou força, na ânsia de resolver este obstáculo, valorizando os saberes próprios e exclusivos dos docentes na formação, algo pouco cogitado décadas atrás, quando a formação do licenciando era baseada em outros aspectos, como a valorização do saber formal, nos anos 60, ou os aspectos didático-metodológicos, nos 70 ou, ainda, a dimensão sociopolítica e ideológica do trabalho do professor (FIORENTINI; SOUZA E MELLO apud GERALDI, 1998).

Para o professor, a competência não seria um saber ou uma atitude, mas sim a capacidade de mobilizar determinados saberes ou atitudes, esquemas de pensamento, como recursos para agir numa determinada situação, adaptando-se da melhor maneira a ela. O objetivo que se tem, ao relacionar saberes com competências, é mostrar de que forma o conceito de saberes, neste trabalho, se distancia da idéia de habilidades técnicas do professor. Como alguns autores (MONTEIRO, 2001; PERRENOUD, 2001; NUNES, 2001) apontam, as competências se relacionam diretamente com os saberes e nunca com habilidades técnicas. Essa distância pode ser resultado da existência do caráter *reflexivo* no contexto, algo utilizado em competências próximas de saberes, porém nunca num ato técnico e repetitivo em sala de aula. O licenciado deve ser encarado não como um mero técnico da educação que, com o conhecimento, possui determinadas habilidades para transmiti-lo aos alunos, mas, sim, como um membro ativo e criativo do processo de ensino-aprendizagem que, ao invés de ter apenas conhecimentos e habilidades, pode atuar em sua prática docente com propriedade. O que determina esse movimento entre competências e saberes é o trabalho reflexivo do professor, ao teorizar sua prática. Assim, saberes se transformam, pelas competências, em prática; e as competências, nesse contexto, não são saberes, mas sim, “conjunto de recursos que mobilizamos ao agir” (MONTEIRO, 2001; PERRENOUD, 2001; NUNES, 2001, p. 20), nos quais os saberes estão inclusos. Enfim, a competência “não reside nos recursos, mas na *própria mobilização desses recursos*” (LE BOTERF apud PERRENOUD, 2001, p. 21), isto é, os recursos cognitivos, juntamente com esquemas mentais (*habitus*), mobilizam saberes para o professor.

3. A Psicologia da Educação e suas contribuições na formação docente

Levando em conta o contexto das licenciaturas e a importância da reflexão na constituição das competências e saberes docentes, além de como isto se manifesta

na prática cotidiana do professor, cabe pensar aqui as contribuições que a Psicologia da Educação tem a oferecer.

A relação entre a Psicologia e a Educação tem se constituído em uma temática bastante presente nas discussões e críticas entre profissionais da Educação, principalmente entre aqueles que trabalham diretamente com a formação de professores e que buscam, nesta ciência, efetivas contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Toda essa relação constitui-se num movimento complexo, dialético, e, para se ter consciência dessa complexidade, é necessário um elemento importantíssimo que fundamente tal relação: a Psicologia da Educação, enquanto disciplina presente na grade curricular dos cursos de formação docente (LAROCCA, 1999).

Embora o ensino de Psicologia da Educação tenha se dado de um modo deficitário e ineficaz nos cursos de formação, é pertinente ressaltar que essa problemática é, também, reflexo da própria estrutura do curso de Licenciatura, que se firmou no Brasil desde os anos 30. Desse modo, não se pode negar que, mesmo com todas as mazelas, a Psicologia da Educação tem proporcionado contribuições e/ou possibilidades de contribuir na compreensão e transformação da prática educativa.

Dentro dessa diversidade de dimensões, a Psicologia Educacional tem sido analisada por diversos autores (LAROCCA, 1999; BZUNECK, 1999; COLL, 1996). Apesar dos diferentes posicionamentos e formas de compreensão, pode-se concluir, a partir das contribuições desses autores, que a Psicologia Educacional é uma *disciplina fundamento* porque, a partir de um conjunto de referenciais, *teoriza* as práticas educativas, sendo o *psicólogo* o responsável por fazer a *ponte* entre a *teoria* e a *utilidade do conhecimento*. O psicólogo educacional é o profissional que teoriza a Educação a partir da Psicologia: olha para o contexto (que é o sistema educativo) com uma determinada direção (que é a utilidade), a partir de um referencial (sistema teórico) que fundamenta seu olhar (SADALLA; AZZI, 2003).

Ao discutir esta questão, Pimenta (1996) acrescenta que é essencial, ao se pensar a formação de professores, que se supere a fragmentação dos saberes docentes, considerando-se a prática social como ponto de partida e de chegada. Dessa forma, entende-se que o futuro profissional não pode construir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre educação e pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando esses saberes e reelaborando-os.

Realizando um processo de reflexão, confrontando a realidade escolar e sócio-educacional com os referenciais teóricos (tanto psicológico, como os provenientes de outras áreas do conhecimento) adquiridos ao longo da formação, como aponta Larocca (1999), as diferentes correntes psicológicas servirão como auxílio na lei-

tura das questões da esfera educativa, à medida que tal confronto for se estabelecendo e o professor, conscientizando-se das lacunas subjacentes nos processos educacionais, passe a visualizar possibilidades de transformação de situações inadequadas.

De modo geral, ao priorizar as situações problemáticas vivenciadas pelo professor no cotidiano escolar, considerando a Psicologia como um conjunto de saberes teórico-práticos com sentidos e ressonâncias na prática docente, a ciência psicológica, inserida no contexto das Licenciaturas, estará contribuindo eficazmente na constituição da identidade do professor, seja como elemento motivador em seu processo de ação e reflexão, seja como um dos elementos integrantes dos saberes docentes.

Os valores e as crenças dos professores representam importantes fatores no processo ensino-aprendizagem, pois influem na seleção de conteúdos que serão analisados; nas decisões que tomam acerca da aprendizagem dos alunos; na forma de avaliá-la; nas alterações que o professor venha a fazer na sua forma de ensinar, transformando, excluindo ou incluindo elementos, por exigência de algumas situações enfrentadas durante o ensino.. Temos discutido que qualquer ato de ensino é resultado de uma decisão, consciente ou não, que o professor toma depois de analisar os elementos envolvidos em uma determinada situação. Isto significa que é necessário formar os professores para que eles sejam competentes para tomar decisões adequadas, na direção do que planejaram objetivar (SADALLA; SARETTA; ESCHER, 2002).

Apesar de haver diferentes concepções acerca do que sejam as crenças¹, neste estudo utilizamos a definição de Raymond e Santos (1995), que apontam que as crenças são as idéias fundamentais das pessoas a respeito de suas experiências de vida e afetam diretamente as suas ações, quer admitam conscientemente tais crenças, quer não.

A partir do quadro teórico aqui apresentado, podem-se identificar tanto o processo de formação docente quanto as contribuições da Psicologia como ponto de partida para esta pesquisa, que teve como objetivo identificar e analisar as crenças dos licenciandos a respeito da constituição da docência, bem como sobre a contribuição da Psicologia na formação do professor. De modo mais detalhado, os objetivos específicos desta pesquisa buscaram compreender: as crenças a respeito do desenvolvimento profissional docente; os dilemas e as competências dos licenciandos; e as crenças a respeito das contribuições da Psicologia no exercício profissional docente.

1. Ver Sadalla, Saretta e Escher, 2002.

4. Metodologia

4.1. Os participantes

Os cursos de licenciatura de uma universidade pública do Estado de São Paulo compõem-se de um leque variado de disciplinas, oferecidas para as diferentes áreas do conhecimento (Humanas e Sociais, Exatas, Artísticas e Biológicas) e ministradas por diferentes professores, que procuram adequar o conteúdo programático à área de atuação dos futuros profissionais. Uma das disciplinas aplicadas oferecidas na área de Ciências Humanas e Sociais e na área de Artes é denominada Psicologia Educacional-Aprendizagem, que busca, em linhas gerais, refletir sobre o processo educativo, discutindo as relações entre Educação, Psicologia, Ensino e Aprendizagem, visando situar o futuro professor como mediador desse processo. Assim, a presente pesquisa lança um olhar sobre os alunos matriculados nesta disciplina específica, provenientes dos cursos, diurnos e noturnos, de Ciências Sociais, História, Filosofia, Artes Plásticas e Geografia, num total de, aproximadamente, 200 alunos.

4.2. O Instrumento

Neste contexto, as professoras responsáveis pela disciplina em questão, elaboraram uma estratégia (*A Carta e o Pedido*) que tinha como função discutir a constituição da docência e nortear, no caso de algumas professoras, o planejamento daquela disciplina semestral, com carga horária de 60 horas.

A estratégia consistiu em uma atividade, realizada pelos alunos em sala de aula, cuja proposta era de que eles se imaginassem tendo que se cadastrar para participar de uma seleção de professores que iriam integrar a equipe pedagógica de uma escola pública. Para isso, foi solicitado que eles redigissem uma carta ao diretor da escola, indicando as competências que possuíam e as que, mesmo não possuindo, julgassem necessárias para serem indicados ao cargo. Além disso, deveriam relatar suas experiências docentes, ressaltando também informações adicionais que os tornariam habilitados para lecionar (*A Carta*).

Em seguida, os alunos eram convidados a repensar até que ponto as experiências por eles apontadas estavam realmente desenvolvidas, devendo, então, escrever uma solicitação endereçada à docente responsável pela disciplina Psicologia Educacional-Aprendizagem, mencionando, das competências anteriormente indicadas, aquelas que ainda não estavam desenvolvidas, suas lacunas de formação, expectativas, enfim, os aspectos que gostariam que fossem discutidos e as principais dificuldades encontradas (*O Pedido*).

Essa foi a primeira etapa do procedimento de coleta de dados. Na segunda etapa, fez-se uso do procedimento de entrevistas recorrentes, tendo como entre-

vistados os próprios sujeitos participantes da primeira etapa, que foram contatados e convidados a participar.

A entrevista recorrente é um procedimento descrito por vários autores, entre eles, Tunes (1981), Simão (1982a; 1982b; 1989), Zanelli (1992) e Larocca (1999). Esses pesquisadores mostram que a utilização desse procedimento permite a construção do conhecimento sobre uma situação referida. A partir da fala integral do participante, o pesquisador procede à busca de significado daquilo que foi relatado, até que ambos concordem com o que foi discutido. É mister lembrar que, à medida que o pesquisador categoriza o relato verbal do sujeito, ele vai operando sobre sua fala, incluindo elementos do universo daquele que está transcrevendo e categorizando (ZANELLI, 1992).

Desse modo, concluída a primeira etapa de análise dos dados, os licenciandos participantes da pesquisa foram contatados e convidados a opinar acerca das crenças redigidas pelos pesquisadores a partir de suas falas na *Carta* e no *Pedido*, possibilitando-lhes que alterassem ou suprimissem falas e crenças com as quais não concordassem. Para a realização das entrevistas recorrentes, organizou-se um grupo com seis licenciandos para discutir e analisar os resultados obtidos na primeira etapa de construção dos dados. As entrevistas ocorreram em um total de 10 encontros de, aproximadamente, uma hora cada um, organizados da seguinte maneira: cada licenciando recebeu uma cópia das matrizes contendo as verbalizações representativas e as crenças elaboradas a partir do conjunto de falas — organizadas em categorias. A característica principal era a possibilidade de analisar se o que havia sido dito fora interpretado da forma mais fiel possível.

Em cada encontro era feita a leitura das matrizes e, em seguida, os licenciandos eram solicitados a opinar a respeito das duas temáticas presentes na pesquisa:

1. o desenvolvimento profissional docente (abordando os dilemas e as competências dos licenciandos); e
2. as contribuições da Psicologia nesse processo de desenvolvimento profissional.

4.3. O procedimento de análise dos dados

Os dados coletados foram analisados a partir do método de Análise de Conteúdo, que implica categorizar os dados (classificar elementos constitutivos do conjunto, reagrupando-os segundo um critério previamente definido), fazendo recortes das verbalizações dos sujeitos. A seleção dessas verbalizações obedeceu a um critério de recorte em que foram escolhidas aquelas que permitiam compreender o que os licenciandos pensavam acerca das competências e saberes do professor, bem como a maneira com a qual a Psicologia poderia contribuir nesse processo.

Este procedimento de análise permitiu identificar as categorias a respeito das crenças dos licenciandos sobre o *desenvolvimento profissional (A Carta)*, no que concerne à formação docente. A seguir, estão apresentadas as crenças inferidas a partir das falas dos licenciandos.

○ licenciando consigo mesmo

O pensamento do licenciando acerca dele mesmo, de suas vivências e de sua formação está embasado nas seguintes crenças:

- a) Determinadas características pessoais potencializam a eficácia docente.⁵
- b) A adequada formação acadêmica promove a eficácia docente.
- c) A reflexão sobre a ação deve permear a atividade docente.
- d) A experiência anterior em atividades não regulares complementa a eficácia docente.
- e) A busca pelo desenvolvimento profissional auxilia a eficácia docente.
- f) A compreensão de teorias psicológicas contribui para a eficácia docente.
- g) A experiência em pesquisa científica auxilia a eficácia docente.
- h) A experiência docente anterior garante a eficácia docente.
- i) A falta de experiência docente não prejudica a eficácia docente.

○ licenciando e o aluno

O pensamento do licenciando, no que se refere a sua relação direta com o aluno e em seu trabalho em sala de aula, baseia-se nas seguintes crenças:

- a) O planejamento flexível das estratégias de aula *promove* a consecução de objetivos educacionais.
- b) A promoção do desenvolvimento moral *deve permear* a atuação docente eficaz.
- c) A busca pela motivação, a promoção da autonomia e do prazer em aprender *deve estar presente* na atuação docente eficaz.
- d) O cotidiano do processo ensino-aprendizagem *deve conter* atividades coletivas.
- e) A preocupação com a individualidade do aluno *deve pautar* a atuação didática eficaz.
- f) A relação entre teoria e prática *deve ser incentivada* no ensino eficaz.
- g) A integração entre família, sociedade e escola *deve estar presente* no processo ensino-aprendizagem.

5. Na redação das crenças, as palavras em itálico estão sendo utilizadas para apontar a relação entre os elementos constitutivos das crenças dos licenciandos.

- h) O conhecimento de tecnologias aplicadas à educação *potencializa* a eficácia docente.
- i) A utilização de metodologias didáticas diversificadas *contribui* para a eficácia docente.
- j) A existência de limites e regras em sala de aula *potencializa* a eficácia docente.
- k) O trabalho interdisciplinar *contribui* para a eficácia docente no processo ensino-aprendizagem.
- l) O planejamento flexível das estratégias de aula promove a consecução de objetivos educacionais.
- m) A participação dos alunos no planejamento e realização de estratégias de aula deve ser permitida pelo docente.

○ licenciando e seus pares

A única crença que embasa o pensamento dos licenciandos acerca da relação do profissional da educação e seus pares é:

- a) A interação do professor com seus pares *contribui* com a eficácia docente no processo ensino-aprendizagem.

O procedimento de análise permitiu, também, identificar as crenças dos licenciandos a respeito das solicitações que estes fizeram (*O Pedido*), no que concerne às *contribuições da Psicologia* para a docência, resultando nas categorias abaixo. Estão, também, arroladas as crenças inferidas a partir das falas dos licenciandos:

Interação professor-aluno

O pensamento dos licenciandos acerca da interação professor-aluno fundamenta-se nas seguintes crenças:

- a) A possibilidade de ter problemas na relação professor-aluno *estimula* insegurança nos licenciandos.
- b) A relação professor-aluno *baliza* a realização do trabalho pedagógico em sala de aula.
- c) A postura do professor em sala *influencia* a relação professor-aluno.
- d) A adequada compreensão da relação professor-aluno, aliada a uma adequada fundamentação teórica *favorece* a ação docente em sala de aula.
- e) O domínio do conteúdo por parte do professor *pode interferir* na relação professor-aluno.

Processo ensino-aprendizagem

O pensamento dos licenciandos, no que se refere ao conteúdo, metodologia e avaliação no processo ensino-aprendizagem, está vinculado às seguintes crenças:

- a) O adequado processo ensino-aprendizagem *depende* da didática do professor.
- b) O conhecimento de metodologias de ensino eficazes *promove* segurança ao licenciando no processo ensino-aprendizagem.
- c) O planejamento das atividades a serem ministradas em classe *proporciona* segurança ao licenciando no processo ensino-aprendizagem.
- d) O conhecimento da diversidade de características dos alunos *promove* a eficácia do trabalho didático.
- e) O adequado processo de avaliação do aluno *favorece* a eficácia docente.

Aspectos de desenvolvimento dos alunos

O pensamento dos licenciandos no que se refere aos aspectos de desenvolvimento dos alunos se fundamenta nas seguintes crenças:

- a) A ação docente junto à criança *contribui* para a formação da identidade do educando.
- b) O conhecimento acerca do desenvolvimento humano *pode promover* a eficácia docente.

Aspectos pessoais dos licenciandos;

O pensamento dos licenciandos, no que se refere a suas características pessoais e suas implicações no exercício da docência, baseia-se nas seguintes crenças:

- a) A preocupação com determinadas características pessoais do próprio licenciando *interfere* na eficácia do processo ensino-aprendizagem.
- b) A dificuldade de falar em público *pode interferir* na atuação docente.
- c) O bom desempenho da função docente *requer* controle emocional por parte do professor.

O professor e seus pares

O pensamento dos licenciandos, no que se refere à relação do professor com seus pares, fundamenta-se nas seguintes crenças:

- a) A metodologia e a filosofia da escola *podem interferir* na autonomia do professor.
- b) A adequada relação entre o professor e seus pares *potencializa* a eficácia docente.
- c) A troca de experiências com outros professores *auxilia* o docente a desenvolver aulas mais motivadoras.

A formação para ser docente

O pensamento dos licenciandos acerca da formação docente fundamenta-se nas seguintes crenças:

- a) O conhecimento do desenvolvimento infantil *proporciona* uma adequada formação docente.
- b) O domínio de informações acerca de educação formal e informal *pode colaborar* com a eficácia docente.
- c) A discussão de situações práticas no período de formação docente *colabora* para adequada compreensão dos licenciandos acerca da realidade.
- d) A familiaridade com conceitos envolvendo o desenvolvimento humano *promove* eficácia na formação docente.
- e) A dimensão afetiva do processo ensino-aprendizagem *potencializa* a eficácia docente.
- f) O conhecimento de teorias psicológicas voltadas para a educação *é* fundamental no processo de formação docente.

A experiência docente

O pensamento dos licenciandos no que se refere à experiência docente baseia-se nas seguintes crenças:

- a) A eficácia docente *garante* o gerenciamento adequado da sala de aula.
- b) A experiência docente *não garante* o gerenciamento adequado da sala de aula.
- c) A experiência docente *promove* segurança ao licenciando na relação professor-aluno.

5. Um olhar sobre as crenças dos licenciandos

Ao realizar a análise dos resultados, a prioridade era dar voz aos licenciandos. Não há, em hipótese alguma, a pretensão de fechar uma discussão que, no fundo, se pretende iniciar, sobre a formação de professores na universidade. Neste trabalho há, porém, o intuito de oferecer parâmetros para se repensar essa formação, a partir das idéias dos licenciandos.

Uma das grandes preocupações presentes nas crenças desses estudantes diz respeito à sua própria formação enquanto licenciandos, por acreditarem que esta possa atuar decisivamente no seu futuro profissional, pois, sem dúvida, uma boa formação pode fazer a diferença na prática docente. Sendo assim, para eles, a universidade (educação formal) tem um papel fundamental no futuro profissional do licenciando.

Para os alunos de Licenciatura, uma adequada fundamentação teórica contribui para uma prática docente eficaz, pois julgam a formação teórica essencial no exercício da docência. Mostram, através de suas verbalizações, que concordam com o fato de que os saberes teóricos se relacionam diretamente com a prática e

vice-versa, sendo esta uma característica de todas as profissões: a teoria constrói a prática e esta reconstrói a teoria, num movimento claramente dialético.

Outro aspecto detectado nas crenças dos futuros professores, também relacionado à sua formação, é o fato de considerarem importante, no período de graduação, discutir acerca de situações educacionais reais (práticas), no que diz respeito tanto à esfera formal quanto à informal da educação. Para eles, isso é algo que colabora sobremaneira para uma compreensão mais aprofundada da realidade educacional.

Esta discussão suscitada pelas crenças evidenciadas, aponta para uma demanda, tanto por parte dos licenciandos quanto dos cursos de formação de professores, para que se articulem teoria e prática, contexto de formação e realidade concreta em que a prática docente está inserida, de modo que a prática e o contexto social possam ser vistos como um cenário de significação da teoria e esta, por sua vez, represente um instrumento de compreensão e intervenção *da e na* prática docente, quer numa instituição formal, quer informal. Tal perspectiva vem na contramão dos princípios da racionalidade técnica, ainda vigentes em muitos currículos de licenciaturas, que inviabilizam uma formação docente pautada na criticidade e na reflexão.

O licenciando valoriza o processo reflexivo, ao considerar que a reflexão sobre a ação deve permear a atividade docente. Diante dessa perspectiva, o licenciando deve ser formado não para exercer o papel de um mero técnico que, dispondo de determinados conhecimentos científicos, possa aplicá-los na prática, como supõe a racionalidade técnica, mas sim, para exercer uma função ativa, criativa e crítica do processo ensino-aprendizagem. Um dos grandes dilemas dos cursos de formação de professores tem sido representado por um ensino dissociado das “pré-ocupações” dos licenciandos, isto é, de seus interesses e expectativas referentes ao como e por que agir, ao que fazer em determinada situação. Isso não significa que as disciplinas devem trazer receitas de como proceder, mas devem apresentar aos alunos problematizações acerca de situações reais, vivenciadas no cotidiano educacional, buscando compreender quais são os mecanismos envolvidos nesse processo traduzido pelo “estar em sala de aula”, configurado na tarefa (nada fácil!) de ser professor.

Uma outra temática identificada nas crenças reveladas refere-se aos aspectos pessoais dos licenciandos, abordando elementos bastante singulares, se comparados com os aspectos apontados nas demais temáticas: demonstram uma preocupação muito grande com determinadas características pessoais que apresentam (consideradas por eles como negativas), acreditando que estas poderiam interferir na eficácia do processo ensino-aprendizagem; referem-se a timidez e insegurança quanto à própria capacidade e competência, principalmente quando diante de situações de conflito. Diante disso, solicitavam que, na disciplina Psicologia Edu-

cional- Aprendizagem, fossem abordadas maneiras de lidar melhor com tais dificuldades.

Outra característica apontada nas verbalizações dos sujeitos é a grande dificuldade que os licenciandos têm em falar em público e se expor para um grupo de pessoas. Acreditam que tal dificuldade pode interferir (em alguns casos, profundamente) na sua atuação como professores. Assim, o fato de não se sentirem à vontade para falar publicamente, situação tão presente e necessária no exercício da docência, gera muita insegurança nos licenciandos. Pode-se inferir que, quando expressam tal preocupação, deslocam a discussão acerca das contribuições da Psicologia na compreensão e intervenção da prática educativa, aludindo a uma intervenção clínica e terapêutica, que deveria auxiliar na resolução de problemas e dificuldades pessoais.

Assim, talvez até no sentido de justificar essas solicitações, o pensamento desses futuros professores revela que o bom desempenho da função docente requer controle emocional por parte do professor, sendo importante, para eles, que se possa discutir, nas disciplinas de Psicologia — em especial na disciplina de Psicologia Educacional-Aprendizagem —, questões sobre como manter esse controle emocional, como conter sentimentos, angústias e inseguranças, impedindo que isso os afete sua prática profissional. Aqui, novamente, esperam uma Psicologia que os ajude na superação de problemas pessoais, remetendo ao caráter clínico e terapêutico dessa ciência.

É importante ressaltar que esse modo de olhar a Psicologia, baseado apenas no seu caráter clínico e terapêutico, tem origem também na maneira como a ciência psicológica iniciou sua participação na esfera educacional. Segundo Sadalla (2002), o psicólogo foi solicitado a entrar na instituição escolar sob vários argumentos, mas, principalmente, para buscar compreensões a respeito fracasso escolar que, durante muito tempo, se fundamentaram em explicações psicologizantes, propondo tratamentos medicamentosos, sendo sempre o aluno o maior culpado pelo fracasso.

Entretanto, ao mesmo tempo em que solicitam da Psicologia contribuições com caráter clínico e terapêutico, suas crenças também revelam o fato de que o conhecimento das teorias psicológicas voltadas para a educação configura-se como algo fundamental no processo de formação docente. Vê-se claramente nessa crença uma outra expectativa, em relação à Psicologia, que se fundamenta nos argumentos defendidos nesta pesquisa, ou seja, uma Psicologia da Educação que, vista sob as três dimensões que se inter-relacionam (a de área do conhecimento científico, a de intervenção na prática educativa e a de disciplina curricular nos cursos de formação de professores), seja ministrada nos cursos de Licenciatura, objetivando desenvolver conhecimentos e competências, atitudes e valores, que viabilizem a produção dos saberes profissionais (docentes) por parte dos alunos.

Os licenciandos apontam a Psicologia como um saber teórico-prático que, considerado a partir de sua pluralidade, disponibilizará ao professor uma série de referenciais com os quais este poderá contar para compreender os mecanismos psicológicos envolvidos na prática educativa, subsidiando-o na intervenção do processo educativo. A Psicologia pode deixar de ser encarada como um fim em si mesma (como era compreendida em alguns estudos psicologizantes, da década de 70, acerca do processo educacional), passando a ser vista como uma ciência que, imersa na realidade cotidiana da escola, dialoga com a prática educativa, auxiliando o professor no exercício de uma ação crítica, consciente e eficaz, que busca caminhos para um ensino (trans)formador e de qualidade.

Nota-se, numa análise final, que os licenciandos apresentam suas crenças visando alguns aspectos que rumam para uma gestão pedagógica democrática e para um trabalho prático-reflexivo, com base na reflexão, no diálogo, no trabalho coletivo, na formação do senso crítico, na formação contínua e no respeito às diferenças e à autonomia.

6. Considerações Finais

Psicologia e Licenciatura: entrelaçando crenças, dilemas e contribuições

Durante todo o caminho percorrido pelo presente estudo, foram apresentados diversos dilemas vivenciados pelos cursos de Licenciatura, presentes desde sua criação, nos anos 30, até os dias de hoje. Dentre eles, cabe destacar a dissociação entre teoria e prática, que permeou todos os momentos da história da Licenciatura. A necessidade de se integrar esses dois aspectos tem sido premente para uma adequada formação docente. Para tanto, é importante que os currículos sejam revistos, buscando dar ênfase à realidade escolar, de modo que situações práticas, vivenciadas pelo licenciando, enquanto aluno, estagiário e/ou professor, sejam tratadas em sua formação. Diante de todos esses problemas enfrentados pela Licenciatura, esta acaba encontrando dificuldades para se consolidar dentro da Universidade, prejudicando os próprios licenciandos, uma vez que se constrói uma imagem pejorativa desse aluno, identificado pelos bacharéis, educadores e pelos próprios professores da área, como aquele que dispõe de pouco tempo e recursos para uma formação de boa qualidade e que vê na Licenciatura uma maneira de conseguir um emprego rápido, após terminar a graduação (PEREIRA, 1998; PEREIRA, 2000). Esta forma de olhar agrava ainda mais as contradições enfrentadas por esses cursos.

Tal situação se apresenta como causa e consequência da seguinte discussão: *que licenciando se pretende formar?* É causa porque, visando atender, às pressas, uma demanda específica, num curto prazo, a Licenciatura poucas vezes refletiu sobre “quem formar” e “que formação” se quer oferecer, dando início a muitos de

seus dilemas, existentes até hoje. Por outro lado, é consequência porque, frente a todos os problemas, acaba deixando de lado a discussão sobre a formação do licenciando.

Pode-se dizer que, a partir da análise das crenças dos licenciandos, todos os dilemas citados no estudo e na literatura sobre a Licenciatura são percebidos concretamente no seu dia-a-dia. Por exemplo, a dissociação teoria-prática se apresenta como um problema para o licenciando, uma vez que, entre suas crenças, ele acredita que essa dicotomia deve ser evitada no ensino. Em última análise, pode-se afirmar que as competências que os licenciandos apresentam como necessárias ao trabalho docente — e não são encontradas nos cursos de Licenciatura — acabam representando uma crítica à sua própria formação.

Na construção desse caminho para uma formação de qualidade, faz-se necessário refletir também acerca das contribuições da Psicologia, a partir daquilo que os licenciandos esperam dessa ciência, seja enquanto área do conhecimento, seja enquanto prática interventora, ou ainda enquanto disciplina presente nos cursos de formação.

Embora os licenciandos não tratem diretamente da Psicologia em suas crenças, o discurso que apresentam faz referência, a todo o momento, a inúmeros aspectos do universo escolar como, por exemplo, a interação professor-aluno, o processo ensino-aprendizagem, ou ainda, o processo de desenvolvimento dos alunos, configurando temas fundamentais discutidos pela Psicologia, que visam auxiliar o docente na compreensão e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, sem ter, entretanto, o caráter *mágico* ou psicologizante que marcou o percurso da Psicologia no entrelaçamento com a Educação.

Através das crenças dos licenciandos, pode-se supor que haja uma demanda por uma formação prático-reflexiva que, valorizando o diálogo entre pares e a reflexão sobre os aspectos constitutivos do trabalho docente coletivo, possa contribuir para formação de professores comprometidos com uma prática crítica e transformadora.

Por fim, é importante destacar que estudar as crenças dos licenciandos, o que almejam e em que realmente acreditam, enquanto futuros profissionais, significou reconhecer (num ato de respeito) a voz de professor que esses futuros professores já apresentam, configurando-se, como afirma Dias-da-Silva (1994), num pressuposto indiscutível em qualquer tentativa de transformação da realidade educacional. Assim, esta é uma das condições para que a transformação ocorra, uma vez que o professor (o licenciando) só modifica o seu fazer, o seu pensar, se não lhe for negado o seu papel. “Só altera o seu fazer se fizer uma nova leitura de seus fundamentos, de seu saber” (DIAS-DA-SILVA, 1994, p.46) e, principalmente, das crenças que permeiam todas as suas ações. Aqui, a Universidade tem um papel fundamental.

Nesse sentido, pensando nas contribuições da Psicologia da Educação para a formação do profissional prático-reflexivo, espera-se que esta perca o caráter de pura aplicabilidade à prática pedagógica, característica de uma formação “neotecnicista”, e que, por outro lado, suscite nos licenciandos uma reflexão acerca de sua prática docente, compartilhando com ele possíveis caminhos para transformar, realmente, o ambiente educacional no qual está inserido, juntamente com outros sujeitos do contexto educativo (alunos, pais, diretores, funcionários). No entanto, para que tal mudança ocorra, é fundamental que se tenha um novo olhar sobre a Psicologia da Educação, presente nos cursos de Licenciatura, concebendo-a como uma disciplina que, dotada de conhecimentos próprios, considere tanto os fatores psicológicos quanto a realidade dos processos educativos, admitindo-os numa inter-relação, ao invés de uma simples aplicação de teorias à prática educacional.

Referências bibliográficas

- BZUNECK, José Aloyseo. A Psicologia Educacional e a Formação de Professores: Tendências Contemporâneas. *Psicologia Escolar e Educacional*. v.3, n.1, p.41-52, 1999.
- COLL, C. Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. In: COLL; PALACIOS e MARCHESI (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, v.2. 1996.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Sabedoria Docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*. n. 48, 1994.
- GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- LAROCCA, Priscila. *A Psicologia na Formação Docente*. Campinas: Editora Alínea, 1999.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, 2001, n.74.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, 2001, n.74.
- PEREIRA, Júlio Emílio. A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões. *Anais do IX ENDIPE*. Águas de Lindóia:1998, v. II.
- PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de Professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor”. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, 1996, v.22, n.2.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. São Paulo: Artmed, 2001.

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

SADALLA, A.M.F.A.; AZZI, R., Contribuições da afetividade para a Educação. In: RIBEIRO DO VALLE (org.). *Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem*. São Paulo: Robe Editorial, 2003.

SADALLA, A.M.F.A.; SARETTA, P.; ESCHER, C.A., Análise de Crenças e Suas Implicações para a Educação. In: AZZI; SADALLA (org.). *Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SIMÃO, L.M. Estudo descritivo de relações professor-aluno I: a questão do procedimento de coleta de dados. *Psicologia*, São Paulo, 8(2): 19-38, 1982 a.

SIMÃO, L.M. Estudo descritivo de relações professor-aluno II: alguns resultados. *Psicologia*, São Paulo, 8(3): 37-59, 1982 b.

TUNES, E. Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problemas de pesquisa, através de seus relatos verbais. 1981. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

ZANELLI, J.C. Formação profissional e atividades de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais. Tese (Doutorado). 1992. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Recebido em 03 de agosto e aprovado em 13 de outubro de 2004.