

Professora Adjunta -
Doutora
Universidade Federal
Fluminense
E-mail:
edahenriques@gmail.com

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: construindo novos sentidos para o processo de formação do professor

Correspondência:
Address:
Rua Constante Ramos
167 apto. 405
Copacabana - Rio de
Janeiro
CEP: 22051-010

PSYCHOLOGY OF EDUCATION: constructing new orientations for the process of teacher education

Eda Maria de Oliveira Henriques*

Resumo

Este trabalho discute a importância das práticas instituídas de formação na construção de novos sentidos para os processos de conhecimento e ensino-aprendizagem através da disciplina Psicologia da Educação do Curso de Formação de Professores da Universidade Federal Fluminense. Pois embora essa disciplina discuta teoricamente questões de conhecimento em situações de aprendizagem formal, deve interagir com concepções e modelos de ensino de alunos constituídos através das mais diversas experiências escolares. Dessa forma, torna-se importante trabalhar com uma proposta para a disciplina Psicologia da Educação que integre conteúdos teóricos e concepções dos alunos sobre o processo de conhecimento e ensino-aprendizagem. Para isso realizou-se um trabalho junto a turmas desta disciplina, com suporte teórico do campo do Imaginário Social e da corrente Sócio-Histórica e cuja metodologia consistiu na seleção e discussão de contos literários que tivessem como tema situações ligadas à prática docente. Tal metodologia, inspira-se na prática que o jovem Vygotsky denomina como “crítica de leitor”, na qual defende a concepção de que a obra de arte após sua criação, separa-se de seu autor e é reconstruída pelo leitor. Assim, o trabalho crítico com obras literárias com temas relacionados a experiências educacionais em geral, tornam-se veículo de revelação e expressão de vivências e concepções, permitindo uma nova relação com os conteúdos teóricos e um novo sentido para os processos de formação.

Artigo recebido em:
20/06/2007
Aprovado em:
03/07/2007

Abstract

This work discusses the importance of established practices in the creation of new orientations for the processes of knowledge and the teaching-learning processes, through

the subject Psychology of Education in the Teacher education Course at the Universidade Federal Fluminense, in Rio de Janeiro. Although this discipline theoretically discusses issues of knowledge in situations of formal learning, it should interact with conceptions and teaching models constituted through a wide range of school experiences. Thus, it is important to work with a proposal for the discipline Psychology of Education, which integrates theoretical contents and the students' concepts of knowledge and the teaching-learning processes. For this purpose, a study was carried out with groups that study this discipline, with theoretical support from the Imaginary Social field and from the Historical-Social trend, the methodology of which consisted in the selection and discussion of literary stories with themes related to teaching practice. This methodology, is inspired by what the young Vygotsky denominates "reader critic", in which he defends the idea that the work of art, after its creation, becomes separated from its author and is rebuilt by the reader. Thus, in general, critical work with literary works on with themes related to educational experiences becomes a vehicle for the revelation and expression of experiences and concepts, allowing a new relationship with the theoretical contents and a new orientation for the processes.

Palavras-chave

Formação; Conhecimento; Sentido.

Keywords

Formation; Knowledge; Orientation.

Este trabalho procura analisar e discutir a importância das práticas instituídas de formação na mediação e construção de novos sentidos para os processos de conhecimento e aprendizagem presentes na relação professor- aluno, através da disciplina Psicologia da Educação ministrada nos cursos de Licenciatura (formação de professores) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tal disciplina foi escolhida, não só porque a autora deste trabalho é professora dela, mas também, e sobretudo, porque se encontra no bojo de uma Proposta Curricular que pretende reformular e transformar práticas e processos de formação. No âmbito do movimento das diretrizes para a formação de professores da UFF, apresentado em forma de documento em 2002, surgem as bases para a reorientação curricular da Licenciatura na direção de um Currículo de Base Comum para a formação humana e profissional, como o resultado de um trabalho conjunto das coordenações das Licenciaturas e da Faculdade de Educação,

visando uma articulação mais integrada entre a formação básica (Cursos Básicos) e a formação pedagógica (Licenciatura). Isto porque, práticas e concepções de formação onde disciplinas de conteúdo específico continuam precedendo disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas favorecem, segundo Pereira (1999), uma relação hierarquizada e linear entre o conhecimento científico básico aplicado e as derivações técnicas da prática profissional. Ao fragmentar essas importantes dimensões do processo de formação, esvazia a dimensão pedagógica sem dúvida presente nas práticas pedagógicas instituídas dos Cursos Básicos (História, Geografia, Química etc.) e a dimensão teórica presente nas disciplinas pedagógicas (Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino etc.). Nesse contexto, a disciplina Psicologia da Educação está no quadro das disciplinas de conteúdo pedagógico, que numa relação intercambial pode se articular em qualquer momento da formação com componentes curriculares específicos.

Assim, tal disciplina, ao procurar contribuir para o processo de reorientação curricular, pretende dar novos sentidos ao processo de conhecimento e de ensino-aprendizagem, presentes em situações de ensino formalizado e institucionalizado na formação do professor. Porém, apesar de procurar direcionar seus conteúdos no sentido de atender aos novos objetivos, deve interagir com concepções de conhecimento e modelos de ensino-aprendizagem do aluno, constituídos através da mediação das mais diversas práticas formadoras na experiência escolar e acadêmica que, muitas vezes, centralizam o processo de conhecimento na figura do professor, transformando os demais participantes em meros espectadores que muitas vezes não se implicam nem se reconhecem nas diversas situações de aprendizagem, não encontrando espaço para a expressão e a comunicação de seus pensamentos, interesses e emoções. Assim, essa pesquisa procura contribuir com um corpo de conhecimentos para a formação do professor, através de uma metodologia que integre de forma mais articulada conteúdos teóricos e concepções dos alunos, numa tentativa de dar corpo e vitalidade aos conceitos científicos, procurando encarná-los através da riqueza da experiência pessoal e institucional, evitando o tão comum cumprimento burocrático dos programas.

Nesse sentido, pode-se apontar que entre as múltiplas questões que os processos de formação instituídos colocam, uma se torna de especial interesse para esta discussão e se refere ao fato de que novas diretrizes,

novas propostas curriculares e pedagógicas, embora possam se constituir num pontapé inicial para um movimento de mudança, não implicam necessariamente na criação de novas concepções e práticas por parte dos envolvidos no processo. Entre outras coisas, porque, esclarece Castoriadis (1999), “acolher o novo nada tem a ver com uma aprendizagem, porque isso equivale no mínimo, a modificar maciçamente e repentinamente os dispositivos “subjetivos” já estabelecidos” (p. 41). Assim, mesmo quando o novo não é explicitamente rechaçado, seja por imposição dos estabelecimentos educativos, seja por um real desejo de mudança, as mobilizações feitas nesta direção encontram como obstáculo, nada desprezível, as maneiras de pensar, de normatizar, de significar que não constituem idéias facilmente descartáveis, mas aspectos relacionados a crenças e subjetividades constituídas socialmente, nesse caso, poderíamos acrescentar ao longo dos processos formativos institucionalizados.

Entender o processo de formação e seu ininterrupto processo de significação como complexos, é procurar entendê-los, como indica Morin (1990), como um tecido onde se articulam aspectos homogêneos, heterogêneos, explícitos, não explícitos, o que incluiria uma leitura plural destes processos, porém sem a pretensão de esgotá-los. Assim, com a intenção de apontar a complexidade e a multidimensionalidade envolvidas no processo de produção de sentidos, permanentemente presente nos variados espaços de formação, que se pensou em enriquecer esta discussão com contribuições do campo do Imaginário Social, e da teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, entendendo que os futuros professores, em sua relação com propostas e práticas de formação, são interlocutores que possuem mitos, crenças, formações imaginárias produzidas por uma e em uma conjuntura sócio-histórica, que vão ser produtores e produtos das várias instituições onde práticas sociais constituem-se em mediadoras por excelência de múltiplos sentidos.

O Imaginário e a instituição de sentidos

Assim, os estudos referentes ao Imaginário Social vêm em nosso auxílio com seu sistema simbólico de produção de sentidos que ao circularem

na sociedade favorecem a fabulação de crenças, as ritualizações, a regulação de comportamentos, mas também a criação. Segundo Castoriadis (1991), um dos elementos que vão caracterizar o imaginário efetivo de nossa época seria a racionalização extrema do mundo moderno que se expressa em muitos aspectos da sociedade, como por exemplo nos processos de formação que, com algumas diferenças, têm tido como apoio o modelo de racionalidade técnica ao estabelecer uma forte hierarquia entre o conhecimento científico básico aplicado e as derivações técnicas da prática profissional, sustentando imaginariamente a crença na existência de uma relação linear e fragmentada com o conhecimento, uma forma de ser aluno e de ser professor. Nesse sentido, o autor esclarece que ‘o modelo identificatório’ final do indivíduo vai se constituir a partir de uma dupla polaridade. Em um dos pólos é uma significação imaginária social que articula e concretiza a instituição do indivíduo pela sociedade em questão, produzindo o caçador, o guerreiro, o artesão, a professora, o aluno etc. Em outro, o ‘modelo identificatório’ se encontra mediatizado pela própria história do indivíduo, compreendendo a singularidade de sua imaginação criadora. O que permite que se possa ultrapassar, por uma grande ou pequena margem, o ‘modelo’ socialmente imposto, fazendo com que o indivíduo tenha a possibilidade de tornar-se, por sua vez, fonte de uma alteração no conteúdo específico da instituição de um indivíduo social. Mas o que é sempre investido através do ‘modelo identificatório’, segundo Castoriadis (1991), é uma ‘imagem’ do indivíduo para ele mesmo mediada pela imagem que ele se vê fornecendo aos outros. O que remete ao fato de que não só os outros indivíduos sociais são investidos pelo sujeito, conservando parcialmente o papel de senhores da significação, como também a aceitação e a conformidade do indivíduo com sua própria imagem é parte desta imagem, constituindo o próprio ser do indivíduo, que se torna impossível sem ela, levando muitas vezes ao sacrifício da integridade corporal em função da manutenção da integridade da imagem.

De acordo com o autor, tal investimento passional da psique das imagens de si e do mundo fornecidas pela sociedade não pertencem ainda ao domínio do conhecimento, mas ao domínio da crença. Uma crença que vai além do que é percebido das coisas do mundo e de suas relações, constituindo-se principalmente “crença nas significações que mantêm o mundo, a sociedade, a vida e a morte dos indivíduos e como contrapartida subjetiva da instituição imaginária da sociedade” (CASTORIADIS, 1999, p.140). Pelo fato dos conteúdos da crença

serem, em sua maior parte, de natureza social, tornam-se quase inquestionáveis, adquirindo um cunho religioso no sentido amplo do termo, fazendo com que mesmo em sociedades contemporâneas, mais liberadas do jugo da religião, seja incalculável o número de idéias que um cidadão comum nunca pensaria em colocar em questão.

No bojo destas questões, o autor também traz uma importante contribuição no que se refere à instituição. Assim, a instituição vai ser compreendida “como uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1991, p.159). Para além das suas atividades conscientes de institucionalização, as instituições vão encontrar sua fonte no imaginário social. Porém, este imaginário deve estar enredado com o simbólico e com o econômico-funcional, pois, do contrário, a sociedade não poderia ‘reunir-se’, nem sobreviver, embora, como assinala o autor, ‘sobrevivência’ possa adquirir conteúdos vários segundo a sociedade considerada, além do que as instituições podem tornar-se ‘funcionais’ em relação a finalidades que não dizem respeito à funcionalidade, mas antes as submetem, como, por exemplo, numa sociedade como a do capitalismo moderno na qual a institucionalização da educação leva cada vez mais a imagens fragmentadas e parciais do homem e do conhecimento.

Instituindo formas de mediação com o conhecimento

Dessa forma, podemos entender que as diversas práticas de formação podem instituir formas de mediação com o conhecimento, atribuindo-lhe os mais variados sentidos, que por possuírem um registro simbólico e imaginário podem ser transmitidos e conservados sem nenhum tipo de formalização sem perder sua força produtiva de valores e subjetividades. Aqui, a idéia de mediação é compreendida no sentido trabalhado pela abordagem sócio-histórica do conhecimento, onde este se constitui socialmente não só através da mediação de sujeitos fisicamente presentes, mas também através das mais variadas experiências e práticas sociais.

Sob este aspecto, a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1989) vai propor uma compreensão sobre o desenvolvimento e a construção do conhecimento do sujeito, dando ênfase ao contexto sócio-cultural e a criação de um espaço interno, a consciência, a partir da internalização de práticas sociais específicas, como, por exemplo, os processos instituídos de formação. Assim, há uma complexa relação entre sujeito, sociedade e cultura, mediada pelos instrumentos culturais e sistemas de representação disponíveis no meio social que, ao serem apropriados e internalizados num movimento do interpessoal/intersubjetivo para o intrapessoal/intrasubjetivo, também se apropriam do sujeito e o constituem. Nesse sentido, tal processo provocaria transformações comportamentais e estabeleceria um elo de ligação entre formas iniciais e tardias do desenvolvimento. Ao ampliar e diversificar a concepção de mediação e de instrumentos de mediação, Wertsch (1993) vai considerar os processos sócio-institucionais decisivos no surgimento de um certo tipo de contexto, de um certo tipo de instrumento de mediação, de relações interpessoais e de sentidos para o conhecimento. Dessa forma, o autor chama a atenção para o fato de que os instrumentos mediadores podem ser naturalizados ocultando a sua natureza de ferramenta sócio-cultural, existindo inclusive uma defasagem entre o sentido original que cobrou o surgimento de tais práticas e tais instrumentos, de tal modo que não se consideraria apropriado o seu uso atual em termos de funções interpsicológicas e intrapsicológicas. Nesse sentido, uma das conseqüências de compreender modelos de formação como instituições é que esses passam imaginariamente a adquirir *status* de verdade e a naturalizar concepções sobre o processo de conhecimento, de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno.

Identificando concepções e sentidos

Assim, saber em que rede de sentidos os alunos das licenciaturas estão construindo suas concepções, este é um de nossos desafios. Para a identificação de tais concepções utilizou-se uma metodologia

inspirada na prática que o jovem Vygotsky (1999) denominou “crítica de leitor”, discutida no prefácio de seu trabalho de conclusão de curso “A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca” no qual faz uma crítica desta obra de Shakespeare e defende a idéia de que a obra de arte, após sua criação, separa-se de seu autor e é recriada pelo leitor a partir da multiplicidade polissêmica de toda obra, adiantando em algumas décadas a crítica da recepção. Assim, é o texto que se oferece com seu potencial simbólico na construção de outras narrativas, para a superação da “angústia da palavra” (VYGOTSKY, 1999), do inexprimível de alguns sentidos, da elaboração de algumas certezas. Desse modo, o autor traz uma perspectiva de leitura, onde esta não se fixa a um modelo semântico fechado, mas se abre infinitamente para a diversidade de universos onde o leitor a enfoca. Universos que podem conter experiências de vida, experiências de escola, experiências em torno do ensinar e do aprender. Neste trabalho, o autor antecipa sua discussão sobre a complexidade da relação pensamento-linguagem, onde destaca-se a questão da passagem do pensamento à palavra, que nesta perspectiva não se trata de uma tradução direta da linguagem interior para a linguagem exterior, nem de uma simples incorporação do aspecto sonoro ao aspecto silencioso da fala, ou seja, não é apenas a vocalização da linguagem interior mas:

[...] a reestruturação da linguagem, a transformação de uma sintaxe absolutamente original, da estrutura semântica e sonora da linguagem interior em outras formas estruturais inerentes à linguagem exterior” (VYGOTSKY, 2001, p. 474)

Dessa forma, a passagem da linguagem interior para a exterior consiste em uma complexa transformação dinâmica, ou seja, na transformação de uma linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente decomposta e acessível a todos. Assim, o pensamento é sempre algo integral, compacto, maior em sua extensão e volume do que uma palavra isolada. O que no pensamento existe em simultaneidade, na linguagem se desenvolve sucessivamente. Para Vygotsky (2001), a complexidade da decomposição do pensamento e sua recriação em palavras se deve ao fato de que o pensamento não coincide com as palavras e com os significados das palavras, o que faz com que a transição do pensamento à palavra passe pelo significado e que em nosso pensamento sempre exista um subtexto oculto. Nesse sentido, há uma imperfeição da palavra na

possibilidade de expressar o pensamento, pois o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O que leva o autor a afirmar que o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado pelo significado. Tal constatação tem como consequência o fato de que a comunicação imediata entre as consciências seja impossível psicologicamente, só podendo ser atingido via mediata, pelo significado das palavras. Ao que o autor acrescenta que para entendermos o discurso do outro não é necessário entendermos apenas algumas palavras, mas é preciso entender também seu pensamento e principalmente o motivo que o levou a emití-lo. Assim, a compreensão efetiva e plena do pensamento de outrem só se torna possível quando descobrimos o que Vygotsky (2001) denomina de “causa profunda afetivo-volitiva”, que encerra o desejo que está na origem de todo o pensamento.

Nesse sentido, o trabalho crítico com obras literárias que abordam temas como fracasso e sucesso na escola, prêmios e castigos, relações entre professores e alunos e de alunos entre si, tornam-se veículo de revelação e ressignificação de vivências, crenças e concepções, na medida em que deixar falar a obra pelo leitor é também deixar o leitor se falar pela obra, oferecendo a possibilidade de superar o indizível, o inexprimível do discurso interior, que Vygotsky (1999) metaforicamente remete a arrancar sons de um instrumento rebelde, enquanto ouve com os “ouvidos da alma” sua melodia potente e triste. Trabalhar com contos literários em turmas de licenciatura, portanto, na formação de professores, é permitir que uma multiplicidade de interpretações e enfoques sobre o processo de conhecimento e de ensino-aprendizagem relacionadas à prática docente possam ser apresentadas, permitindo estabelecer relações com os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação construindo uma dimensão instituinte junto as práticas instituídas de formação. No presente trabalho, o uso de contos literários diversos, escolhidos previamente e que dizem respeito a situações diversas que ocorrem dentro de um ambiente escolar, tem por objetivo servir como metodologia que estará mediando as diversas formas de conhecimento dos alunos e os conteúdos da disciplina ministrada, facilitando, assim, reflexões e fazendo desta atividade um ato de conhecer. A seguir, um pouco do relato e da análise do que os licenciandos trazem no seu repertório de conhecimentos e sentidos instituídos sobre as mais variadas formas de ensinar e de aprender.

O que nos revelam os contos

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa (VYGOTSKY, 2001, p. 398).

Uma experiência na turma de Licenciatura

A seguir serão relatados alguns depoimentos baseados na leitura de dois contos: “Castigo” de Sérgio Porto e “O aluno relapso” de Ledo Ivo extraídos da coletânea **Histórias de professores e alunos**¹. O primeiro conto traz as reminiscências do autor relacionadas ao seu grupo escolar e os vários castigos ministrados pela professora, entre os quais estava um que o condenava a inventar histórias até o dia de sua morte.

(A.H.)² - “... mostra a escola como um período marcante da vida dele (autor), como é para todo mundo. Agora o que eu achei interessante é o método de aplicar castigo, o método educacional dos castigos, num período que até utilizavam castigo físico, se é eficaz ou não, não dá para saber, mas ele mostra que aplicava castigo.”

(A.G.) - “Uma professora perguntou se eu não faria o dever, eu disse que não e levei um tapa. Na minha época de escola eu era errado, eu não era voltado para o colégio eu ia para a aula, mas só ia o corpo, a alma nunca estava no colégio.”

(A.G.) - “... muitas vezes o professor chega, dá uma aula com um conteúdo vazio, superficialmente, não colocando emoção não buscando a curiosidade do aluno em relação ao tema... o educador tem que a todo momento fazer com que o aluno busque alguma coisa dentro do que ele dê.”

(A.H.) - “Uma experiência me marcou muito foi na sétima série quando eu mudei de escola e o sistema era totalmente diferente, toda aula eu era obrigada a levar uma folha de papel almaço e se o professor escolhesse aquele dia para dar prova seria [prova], só que descobrimos que a professora ia aplicar prova e então eu levei anotações dentro do almaço... eu não era ingênua, se eu fiz aquilo é porque eu não era tão ingênua, mas a professora percebeu porque como eu era atrapalhada...ela estava

ditando a pergunta e, propositalmente, falou ‘eu esqueci, deixa eu ver tua folha’, aí ela me expulsou da sala e toda a sala dos professores ficou sabendo qual era o meu jeito, aí toda a prova o professor me colocava na frente dele. Daí eu consegui provar que era capaz de desempenhar aquilo eu me tornei, não a melhor, que isso é muita pretensão, mas boa aluna através do meu próprio esforço.”

(A.Q) – “O meu período escolar foi marcante porque eu detestava ir à escola, até hoje eu tenho dias de fúria contra a faculdade... lá na Química a gente se sente mal o dia que a gente cola e tira uma nota baixa, porque é quase impossível uma pessoa que faz Química e não ter colado em nenhuma prova, ter passado o período acadêmico todo sem ter colado. Eu, isso sou eu, costumo dizer que lá na Química o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, então chega o dia da prova, a gente leva algumas anotações básicas, transcreve aquilo para papel e o professor fingiu que ensinou e o aluno fingiu que aprendeu e está tudo certo, tudo bom para ambas as partes.”

O segundo conto, “O aluno relapso”, fala também de recordações do tempo de escola onde um aluno relapso e rebelde torna-se um adulto conservador e o autor se coloca como herdeiro de sua rebeldia.

(A.H) – “... a incapacidade da escola ver quem vai se dar bem ou não, ele era considerado mau aluno e se formou, fez concurso para desembargador, seguiu a vida...”

(A.H) – “... mas eu acho que o mais interessante nessa história foi demonstrar que o seu desempenho na sala de aula, no colégio, não quer dizer muita coisa sobre o que você vai ser na sua vida, até porque no colégio você tem Matemática, Física, Química, História e Geografia e ninguém gosta de tudo isso ao mesmo tempo ou então, pelo menos, ninguém se dá bem em tudo isso ao mesmo tempo.”

(A..Q.) – “O que aconteceu no texto foi uma parte do que eu falei, o que hoje é advogado foi reprovado no colégio porque aquilo que a escola estava ensinando naquela época não era interessante para ele e quando ele precisou daquilo ele foi e aprendeu. Foi exatamente o que eu falei, hoje em dia as coisas não têm importância para mim, mas quando eu precisar vou lá e aprendo. Foi o que eu senti no texto, que a matéria que o colégio estava ensinando para ele não era importante, ele tinha outros interesses, tanto que quando precisou ele aprendeu, por isso ele hoje é formado. Então, quando ele precisou, quando ele viu que queria aquilo, foi lá e conseguiu. Muitos conceitos que a escola passa não são interessantes naquele momento, tem muita coisa que o aluno copia, estuda, decora porque o professor quer que decore, mas não sabe para que vai usar aquilo, não sabe para que aquilo vai ser útil na vida profissional dele.”

Comentando os relatos suscitados pelos contos, inicialmente o que se evidencia é que as práticas pedagógicas instituídas ao longo das

experiências escolares, bem como nos Cursos Básicos (História, Geografia e Química), também mediam, constituem e instituem sentidos em torno do processo de conhecimento e de ensino-aprendizagem, embora não tenham formalmente ou explicitamente esta intenção. O que fica bastante claro, principalmente no depoimento da aluna de Química e o que ela descreve como o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, uma grande farsa, onde cada um finge que interpreta o seu papel. Isto aponta para a questão, de que a disciplina Psicologia da Educação, ao discutir em seu conteúdo as diferentes correntes teóricas sobre o processo de aprendizagem, enfatizando a importância da abordagem interacionista da relação sujeito-objeto de conhecimento, se defronta com alunos que expressam através de seus depoimentos uma concepção de conhecimento e de processo ensino-aprendizagem extremamente polarizada, que hora se concentra na figura do professor hora na do aluno, ou ainda com a concepção de que este processo é meramente fictício. Uma ficção, que uma outra ficção, a dos contos, permite revelar. Tais concepções chegam algumas vezes a esvaziar o papel da escola que nesse sentido parece ser inócua na sua influência quanto a aspectos formativos, a escolhas e encaminhamentos futuros. Dessa forma, tais processos parecem ser vividos como externos ao aluno, que devem ser cumpridos mais como uma exigência burocrática instituída, na qual não se implicam e nem se reconhecem. É interessante, inclusive, observar como o primeiro movimento do aluno de História, ao comentar sobre o conto “Castigo”, é procurar discutir castigo como um método que pode dar certo ou não, trazendo a discussão para uma análise mais especificamente pedagógica e formal, sem se implicar no processo. Com o decorrer do trabalho ele pôde perceber que havia lugar para suas próprias experiências e suas concepções sobre elas. Sob esse aspecto, articulação dos conteúdos com as concepções dos alunos cria a possibilidade deles terem como objeto de análise e reflexão seus próprios processos de conhecimento e sua trajetória no contexto escolar, construindo um outro sentido para a importância da interação neste processo.

Considerações finais

Este trabalho, que procurou levantar e discutir a importância das práticas pedagógicas instituídas na construção de concepções sobre o

conhecimento, coloca em evidência a importante questão de que um projeto de formação de professores que pretenda um processo articulado entre os diversos momentos desta formação, que supere dicotomias históricas, e construa um novo sentido para o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem em situações de ensino formalizado e institucionalizado, vai requerer um trabalho de mudanças não apenas no âmbito objetivo e funcional na proposta de funcionamento dos cursos, mas também nas diversas práticas que, formalmente ou não, explicitamente ou não, instituem e mantêm, através de registros simbólicos e imaginários crenças, valores e significações sobre o que é ser professor, o que é ser aluno, o que é aprender, o que é ensinar, bem como significações sobre a importância das disciplinas de seus Cursos Básicos e das disciplinas, ditas pedagógicas, da Licenciatura. Isto porque, como destaca Garay (1998), as instituições, ao mediar e produzirem sentidos sobre formas de relação com o conhecimento, vão estar deflagrando mais do que simples condições que podem facilitar ou colocar obstáculos para o processo de formação de professores, mas são antes portadoras de conteúdos e sentidos que possuem uma função educativa própria e que vão não só coexistir, como podem se contrapor as mais bem intencionadas idéias expressas em conteúdos de diferentes propostas e diretrizes. Dessa forma, quando os alunos iniciam as disciplinas da Licenciatura já trazem concepções bastante solidificadas sobre o que é ensinar, sobre o que é aprender e sobre a relação professor-aluno. O trabalho com obras literárias a partir da discussão de Vygotsky (1999) sobre a crítica de leitor, e a complexa relação entre o pensamento e a palavra, viabiliza não só um caminho para a expressão de concepções sobre o processo de conhecimento e de ensino-aprendizagem, na formação docente, mas também um trabalho com os conteúdos da disciplina Psicologia da Educação na articulação de sua dimensão teórica com sua dimensão subjetiva/significativa, convidando os alunos a transformarem suas próprias experiências em campo de reflexão e análise, construindo novos sentidos para os processos de conhecimento e formação.

Referências

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: E. Paz e Terra, 1991.

_____. **Feito e a Ser Feito**: as encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GARAY, L. A Questão Institucional da Educação e as Escolas: conceitos e reflexões. In: BUTELMAN, I. (Org.). **Pensando as Instituições**: teorias e práticas em educação, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990

PEREIRA, J. E. As Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais para a Formação Docente. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, n.69, p.109-125, dez. 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Diretrizes para a formação de professores na UFF/coordenação das licenciaturas na UFF**. Niterói: EdUFF, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, J. V. **Voces de la Mente**: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor, 1993.

NOTAS

¹ Sabino F.; Braga R.; Arroio L. et al. **Histórias de professores e alunos/seleção de contos e dados biográficos de Manuel da Cunha Pereira**. São Paulo: Scipione, 1999 (Série Diálogo).

² A H.- aluno (a) de História; A G.- aluno(a) de Geografia; A Q.-aluno (a) de Química.