

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
EM CURSOS DE LICENCIATURA**

ALDA PENHA ANDRELLO LOPES

**MARINGÁ
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM
CURSOS DE LICENCIATURA**

Dissertação apresentada por ALDA PENHA ANDRELLO LOPES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^ª. Dra.: MARIA TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ
2012

ALDA PENHA ANDRELLO LOPES

**A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM
CURSOS DE LICENCIATURA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch (Orientadora) –
UEM

Prof^ª. Dra. Maria Augusta Bolsanello – UFPR

Prof^ª. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva – UEM

30 de abril de 2012

Dedico este trabalho:

Ao meu marido, companheiro de todas as horas.

Aos meus alunos e professores com quem tanto tenho aprendido.

AGRADECIMENTOS

Aos autores consultados, por dedicarem suas vidas à construção de preciosos conhecimentos pelos quais me apaixonei e dos quais pretendo continuar me apropriando.

À Professora Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch que, de maneira acolhedora e compreensiva, me orientou e com autoridade transmitiu-me os ensinamentos necessários para a apropriação de conhecimentos imprescindíveis à superação de minhas dificuldades na conclusão da dissertação.

À Professora Dra. Maria Augusta Bolsanello, cujos autorizados apontamentos, na qualificação, me motivaram a rever conceitos e aprofundar conhecimentos.

À Professora Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva que, de forma respeitosa me acolheu e com profissionalismo encorajou-me à uma reflexão cuidadosa sobre meu trabalho.

À Professora Dra. Marta Sforzi, competente professora do Mestrado, por sua dedicada leitura, incentivo e prestimosa contribuição na qualificação da dissertação.

Aos professores do Mestrado, em especial, à Professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi, à Professora Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, à Professora Dra. Analete Regina Schelbauer e ao Professor Dr. João Luiz Gasparin, cujos ensinamentos tanto contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos colegas de Faculdade que assumiram minhas aulas, demonstrando companheirismo e compreensão.

À Fátima Francioli, pela presteza da ajuda e apoio quando a busquei.

À amiga, professora Maria Aparecida, cujo entusiasmo me contagiou e incentivou na caminhada.

Às alunas que, ao participarem como sujeitos da pesquisa, ofereceram subsídios, e estiveram muito presentes em minha memória durante a elaboração deste trabalho.

Aos amigos do Mestrado, em especial à Simone, Cleder, Tatiana, Patrícia e Juliana, pela amizade e companheirismo.

À minha mãe, que sempre me falou do caráter benfazejo dos livros e da importância de estudar.

Ao meu pai, hoje ausente, mas sempre presente em meu caminhar, que, com pouca escolaridade, muito conhecimento e sabedoria única, não mediu esforços para minha formação profissional.

À minha família, pelo apoio e por acreditarem em minhas possibilidades.

À Adriana que, com zelo e dedicação elaborou a diagramação do texto.

À Fundação de Apoio à FAFIPA, pelo apoio financeiro.

E de um modo muito especial, a todos que estiveram ao meu lado nesta difícil, mas compensadora caminhada, rumo ao conhecimento.

Caminhante, são tuas pegadas o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar (Antonio Machado).

LOPES, Alda Penha Andrello. **A Organização do Ensino de Psicologia da Educação em cursos de Licenciatura**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2012.

RESUMO

A formação de professores envolve tanto o conhecimento específico da área de atuação como conhecimentos referentes aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os conteúdos da Psicologia da Educação são fundamentais à formação de professores, uma vez que, juntamente com os conhecimentos da sociologia, filosofia, didática, entre outros, são os instrumentos com os quais é possível compreender, analisar, planejar e desenvolver a prática pedagógica. Pesquisas como as realizadas por Iachite *et alii*, Azzi, Batista e Sadalla, Guerra, Bergamo e Romanowski, Larocca, Raposo, e Penin demonstram que os estudantes de diferentes licenciaturas não têm se apropriado a contento dos conceitos das disciplinas referentes à formação pedagógica, dentre eles os da área de Psicologia da Educação. Portanto, estamos diante da necessidade de uma organização de ensino que conduza à apropriação desses conceitos e que motive o desenvolvimento, nos estudantes, do pensamento teórico, procedimento diferenciado pelo qual o homem prioriza a compreensão das coisas e dos acontecimentos. Fundada em premissas tais, pautada em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, essa pesquisa tem por objetivo buscar princípios que possam orientar a organização do ensino de conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação no ensino superior, visando o desenvolvimento do pensamento teórico. Trata-se, após estudo das teorias pertinentes, da descrição de um experimento didático e da análise dos resultados; para a coleta dos dados pesquisados e a pertinente análise, já praticando a teoria. Participaram do experimento didático as acadêmicas do 2º ano do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Noroeste do Paraná. A organização do experimento bem como a análise dos dados fundamentou-se em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos conceitos de mediação, formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento empírico e teórico.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino superior; Teoria Histórico-Cultural; Psicologia da Educação; Aprendizagem; Pensamento teórico.

LOPES, Alda Penha Andrello. **Teaching Organization of Educational Psychology at Undergraduate level.** 172 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Theses Advisor: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2012.

ABSTRACT

Teacher training involves both specific knowledge of the field and knowledge concerning teaching and learning processes. In this sense, the content of educational psychology is fundamental for teacher training. Since it can be used in association with knowledge from Sociology, Philosophy, Teaching, among others, it is the tool with which teachers can understand, analyze, plan and develop pedagogical practice. Researches such as those by Iachite *et alii*, Azzi, Batista and Sadalla, Guerra, Bergamo and Romanowski, Larocca, Raposo, and Penin show that students of different teaching areas have not convincingly appropriated of the concepts of disciplines related to teacher training, among them we can find Educational Psychology. Therefore, we are facing the need for an organization of teaching which leads to such concepts appropriation and the development of students' theoretical thinking, that is a different procedure by which man prioritizes the understanding of things and events. Grounded in such premises and based on assumptions of Historical-Cultural Theory, this research aims at finding principles that can guide the teaching organization of educational psychology content in higher education, seeking for the development of theoretical thought. After the study of relevant theories in the light of Vygotsky, Leontiev and Davidov's lessons, it consists of the description of a teaching experiment and the analysis of obtained results. It was carried out by a necessary data collection and their subsequent analysis, in a way that theory was already being practiced. Students from the 2nd year of Pedagogy Course of a higher education institution in the Northwest of Paraná participated in the experiment. The experiment organization, as well as data analysis, were based on Historical-Cultural Theory, mainly on the concepts of mediation, concept formation and development of empirical and theoretical thinking.

Key words: Teacher training; Higher education; Historical-cultural theory; Education Psychology; Learning; Theoretical thinking.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01.	Planejamento do experimento didático	95
QUADRO 02.	Respostas escritas dos grupos de acadêmicas	131

LISTA DE TABELAS

TABELA 01.	Titulação e regime de trabalho dos docentes efetivos – Ano 2010	82
TABELA 02.	Titulação e regime de trabalho dos docentes colaboradores – Ano 2010	83
TABELA 03.	Número de acadêmicos em 2010 por cursos, turno e sexo – Graduação	83
TABELA 04.	Distribuição da área construída nos diferentes setores	84
TABELA 05.	Total do espaço físico e da área construída da instituição	84
TABELA 06.	Participantes da pesquisa, segundo a idade	85
TABELA 07.	Participantes da pesquisa, segundo o estado civil	86
TABELA 08.	Números e idade de filhos das participantes da pesquisa	86
TABELA 09.	Participantes da pesquisa, segundo a jornada de trabalho exercida em escolas ou outras atividades não escolares	86
TABELA 10.	Participantes da pesquisa, segundo o ano de conclusão do ensino médio	87
TABELA 11.	Participantes da pesquisa, segundo o ano de conclusão do curso de magistério	87
TABELA 12.	Acadêmicas segundo o tempo de atuação no magistério	87
TABELA 13.	Acadêmicas segundo o local de residência	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	24
1.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	24
1.2. O ENSINO DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	44
2. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO	51
2.1. MEDIAÇÃO DOCENTE	51
2.2. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS	59
2.3. PENSAMENTO EMPÍRICO E PENSAMENTO TEÓRICO	71
3. METODOLOGIA	81
3.1. CONTEXTO DA PESQUISA	81
3.2. O PERFIL DAS ACADÊMICAS PARTICIPANTES DO EXPERIMENTO	85
3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	88
4. O EXPERIMENTO DIDÁTICO	93
4.1. PLANEJAMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO	93
4.2. AS ATIVIDADES DE ENSINO, OS INDÍCIOS DE MOVIMENTOS DO PENSAMENTO E A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS	98
4.2.1. Primeiro encontro: situando o conceito	99
4.2.2. Segundo encontro: O contexto científico da produção da Teoria Behaviorista	105
4.2.3. Terceiro encontro: Estudo dos contextos social, econômico e político da produção da Teoria Behaviorista	109
4.2.4. Quarto encontro: O Behaviorismo Radical de Skinner	111

4.2.5.	Quinto encontro: Estabelecendo relações e pensando com os conceitos	117
5.	MEU PERCURSO	134
6.	CONCLUSÃO	143
	REFERÊNCIAS	153
	ANEXOS	166
	ANEXO A – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	167
	ANEXO B – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS ACADÊMICAS	168
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	169
	ANEXO D – PARECER DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UEM	172

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido tema frequente de Congressos, Seminários e Encontros da área da Educação, bem como de pesquisas desenvolvidas em programas de Pós-graduação de todo o País. A centralização de estudos e pesquisas nessa temática está fundamentada no fato de os processos de ensino e aprendizagem, práticas docentes e seu planejamento, conteúdos programáticos de ensino, a educação escolar, em suma, estar diretamente vinculada à formação que o professor recebe.

Se, por um lado, as discussões deste eixo temático têm levado a conclusões preocupantes, por outro, têm apontado aspectos importantes e gerado críticas positivas para evoluções em direção à melhoria da qualidade da formação docente.

Entre as conclusões e questionamentos de estudiosos do tema, como Gatti e Barreto (2009), Bergamo e Romanowski (2006), Almeida *et alii* (2003), Raposo (2006), Guerra (2003) e Abreu (2009), merece atenção o hiato observado entre os conteúdos teóricos específicos das disciplinas pedagógicas e a sua prática; ou, em outras palavras, o distanciamento existente entre a formação acadêmica e o exercício docente no cotidiano escolar. Também há críticas sobre a formação oferecida nos cursos de licenciatura, onde prevalecem discussões e reflexões sobre situações virtuais, que não preparam o futuro professor para o envolvimento e comprometimento com a realidade da sala de aula.

Em meio a toda a complexidade implicada por um processo tão amplo, a Psicologia da Educação tem sido vista, por muitos estudiosos, como uma disciplina que detém conhecimentos e possibilidades convenientes como contribuições significativas para avanços na compreensão do processo educativo e para sua prática.

Olhando por este ângulo, quando o foco das atenções é a formação de professores, as contribuições da Psicologia da Educação, e a própria organização de seu ensino, podem ser entendidas como uma consequência lógica, se levada em conta a compreensão da importância desses conhecimentos para a atuação dos educadores, uma vez que, a eles, cabe interpretar o fenômeno educativo e,

para tanto, é necessário o entendimento dos processos que integram o ensino e a aprendizagem.

Para Raposo (2006, p. 02), a relevância das contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores reside no fato de que a disciplina está entre as que têm condições de ajudar o professor no aprimoramento de “[...] conhecimentos e habilidades, além de competências, atitudes e valores que o possibilite ir construindo seus saberes-fazeres docentes”, em consonância com “[...] as necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano”.

Em pesquisa sobre a formação inicial de professores e sobre as contribuições da Psicologia da Educação, Bergamo e Romanowski (2006), confirmam a importância do ensino dessa disciplina nos cursos de formação docente, apontando, contudo, para a necessidade de uma revisão quanto aos conteúdos-tema e aos procedimentos metodológicos adotados por seus docentes.

Como professora do ensino superior, ministrando aulas de Psicologia da Educação, identifiquei-me com a problemática apontada por estes autores. Durante muitos anos, senti-me frustrada ao observar as dificuldades de alguns acadêmicos na aprendizagem de conceitos, porque entendia minha forma de organizar o ensino como adequada à aprendizagem efetiva do conteúdo ensinado. Minha concepção de aprendizagem era a de que os acadêmicos deveriam compreender os conceitos da teoria (apresentada de forma acabada, isolada, sem estabelecer relações com outros conceitos ou teorias, ou com a história e a cultura em que tais conhecimentos foram produzidos); e deveriam aplicar estes conhecimentos às situações práticas do cotidiano escolar, uma vez que a disciplina era ministrada aos cursos de licenciatura, portanto, na formação de professores no ensino superior. A partir desta realidade, afloraram os seguintes questionamentos: o que existe de errado com minha forma de organizar o ensino? Qual a origem dessas dificuldades na apropriação dos conceitos da teoria ensinada, e de sua utilização como instrumento do pensamento para a compreensão do processo educativo?

Estas inquietações sobre minha prática profissional, a respeito das dificuldades apresentadas pelos alunos na apropriação dos conceitos, motivaram-me a investigar, a buscar uma organização do ensino que pudesse modificar essa

realidade; mediante pesquisas e estudos realizados pude constatar que a dificuldade não era exclusivamente minha, mas também de outros professores, em outras instituições de ensino superior.

Minhas concepções a respeito de ensino e aprendizagem começaram a mudar ao estudar texto de Sforzi e Galuch (2009, p. 128), onde encontrei que “[...] aprender é mais do que recitar definições, [...] implica em fazer uso dos conceitos para lidar com eles no plano interno”; e, em seguida, ao fazerem referência à pesquisa sobre a aprendizagem, afirmam que esta, “[...] vai em busca de explicitar os processos psicológicos envolvidos numa atividade aparentemente externa, mas que se revela como a forma pela qual o sujeito opera com os conceitos”; ademais, influenciou-me o conhecimento da organização do ensino pautada na lógica dialética.

Assim, busquei estudar outros autores que pesquisaram o tema, entre os quais, Vygotsky¹ (1989; 2001), Hedgaard (2002) e Davídov (1988b) que contribuíram para que eu compreendesse que, apenas um ensino adequadamente organizado poderia promover a apropriação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento, e que, ao pensar sobre a formação do professor, precisamos saber que tipo de formação estamos buscando: uma formação que o capacite para o desempenho profissional, ou que o leve a compreender o fenômeno educativo em suas múltiplas relações? O que buscamos é uma formação que consiga desenvolver o pensamento do professor para estabelecer interações e mediações com seus alunos, tendo como instrumento os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Com as leituras e estudos das disciplinas do Mestrado, compreendi melhor alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural e sua importância para a educação e formação humana. As contribuições de Davídov, especialmente sobre a organização do ensino e sua relação com o desenvolvimento do pensamento, inspiraram questões como: quais objetivos, na formação de professores, têm sido norteadores do ensino dos conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação? Como organizar seu ensino visando à apropriação de conceitos que se

¹ Neste trabalho adotaremos a grafia Vygotsky para nos referirmos a este autor, no entanto, nas citações diretas seu nome será grafado em conformidade com a referência citada.

consubstanciam em instrumentos do pensamento para a compreensão do fenômeno educativo?

Em Vygotsky, fundador da Teoria Histórico-Cultural, e em seus seguidores, encontrei um suporte de princípios e de ideias que instruíram olhar o desenvolvimento humano e a educação valorizando a consideração de que nas relações sociais se formam as funções psíquicas superiores. Dada a minha preocupação com a organização do ensino, tornou-se muito importante compreender como se processa, nas relações humanas, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ao investigar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1987) cita como exemplo a função das palavras, que primeiro estavam divididas e distribuídas entre as pessoas e posteriormente se fizeram funções da própria personalidade, apontando para a importância das relações sociais na formação humana. Para Vygotsky (1987, p. 162, tradução nossa)², “A primeira tarefa da análise é mostrar como, a partir das formas de vida coletiva, surge a reação individual”.

O autor comenta que os estudiosos do desenvolvimento infantil que o precederam, geralmente, perguntavam como a criança se conduz no coletivo. Mas, ele pergunta, como o coletivo cria nas crianças as funções psicológicas superiores? Não parte do princípio de que essas funções são inatas, pré-existem no indivíduo e se desenvolvem no social, mas ensina que as funções estão no coletivo em forma de relações, e depois se convertem em funções psíquicas da personalidade.

Sobre este assunto, Veronezi, Damasceno e Fernandes (2005, p. 538) observam que as mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento humano, têm sua origem nas “[...] interações entre o sujeito e a sociedade, entre a cultura e a sua história de vida, além das oportunidades e situações de aprendizagem”. Estas interações com os outros, são fundamentais, uma vez que, esses “[...] são portadores de mensagens da própria cultura”. Os signos e os diferentes sistemas semióticos têm papel essencial nesta interação, pois,

² “La primera tarea del análisis es mostrar cómo, desde las formas de la vida colectiva, surge la reacción individual” (VIGOTSKIJ, 1987, p. 162).

[...] do ponto de vista genético, tem primeiro uma função de comunicação e logo uma função individual. Começam a ser utilizados como instrumentos de organização e de controle do comportamento individual, o que significa que as FPS não poderiam surgir e constituir-se no processo do desenvolvimento sem a contribuição construtora das interações sociais. (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005, p. 538)³.

Dessa forma acontece a integração na história e cultura individual, da história e cultura dos antepassados, que se constituem peças importantes na construção do desenvolvimento individual mediante as “[...] experiências, situações, hábitos, atitudes, valores, comportamentos e linguagem daqueles com quem interage” (VERONEZI; DAMASCENO; FERNANDES, 2005, p. 539).

Este enfoque baseia-se em premissas fundamentais da filosofia materialista dialética que concebe os processos psicológicos como resultado da interação do indivíduo com seu meio social e cultural em um momento histórico determinado.

Mediante essas considerações, compreendi o ensino como parte do processo de formação, de constituição do ser humano, que se realiza pela apropriação de conhecimentos produzidos historicamente, servindo à comprovação da importância da escola enquanto local de apropriação destes conhecimentos, por meio de um processo adequadamente organizado de ensino que conduz à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Para os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, o ambiente escolar – com suas características diferenciadas, marcadas pelo momento histórico, pela cultura, pelas condições sociais e as diferentes mediações que ali são estabelecidas – influencia no desenvolvimento dos alunos que a frequentam. Portanto, são questões centrais dessa teoria: o papel da escola no desenvolvimento dos alunos, os conteúdos de ensino e como ensiná-los. Por isso, os conceitos de mediação, a diferenciação entre conceitos cotidianos e científicos, entre pensamento empírico e teórico são norteadores para que a qualidade do ensino seja melhorada. Estas questões vieram ao encontro de minha preocupação, que é organizar o ensino de forma que conduza à apropriação de conceitos e ao desenvolvimento do pensamento.

³ FPS – Funções Psicológicas Superiores.

Ao estudar sobre a organização do ensino, foi fundamental para a realização desta pesquisa parte da obra “Pensamento e Linguagem”, de Vygotsky (1989), onde afirma que para criar métodos eficazes de ensino precisamos entender o desenvolvimento dos conceitos científicos. O autor diferencia os conceitos científicos – no seu entendimento, os conhecimentos sistematizados e aprendidos em sala de aula – dos conceitos cotidianos, que são formados no curso das atividades práticas e nas relações estabelecidas no dia-a-dia, fora do contexto escolar.

Esses dois tipos de conceitos desenvolvem-se sob condições internas e externas totalmente diferentes. Os conceitos cotidianos, nas palavras de Hedgaard (2002, p. 201), “[...] são desenvolvidos espontaneamente numa relação dialética com os conceitos científicos, que são mediados pelo ensino.” E complementa ressaltando a importância dos conceitos científicos, uma vez que se estes “[...] não forem incluídos, todo o desenvolvimento da criança será afetado”.

Quando um conceito científico é apropriado na escola, a relação com o objeto é mediada por algum outro conceito e este novo conceito científico é desenvolvido numa rede de outros conceitos, ou seja, dentro de um sistema.

Segundo Vygotsky, os conceitos cotidianos e científicos estabelecem relações diferentes com o objeto e com a vivência do sujeito, e são embasados em processos intelectuais diferentes. Os conceitos cotidianos são formados na relação que o sujeito estabelece com os objetos e fenômenos, partindo do concreto e do empírico. O sujeito é capaz de valer-se de um conceito, mas não se preocupa, nem consegue explicar o por que de seu uso. Ao resolver situações na prática, utilizando os conceitos cotidianos, não tem consciência dos mesmos, pois a atenção está voltada para o objeto e não para o ato de pensar (SFORNI, 2004).

No entanto, os conceitos científicos, nas palavras de Sforni (2004, p. 78) “[...] têm início numa atividade mediada em relação ao objeto. Começam na esfera do caráter consciente e da intencionalidade e dirigem-se à esfera da experiência pessoal e do concreto”.

O conceito científico é acessível mediante a instrução, sendo desvinculado da experiência imediata, em momentos cujo objetivo é ensinar e aprender. Conceitos elaborados anteriormente aos que estão sendo ensinados são

mediadores da relação do sujeito com o conceito científico que está sendo apropriado.

Conforme Sforzi (2004), os “métodos naturais”⁴ são próprios ao desenvolvimento dos conceitos cotidianos, mas não aos conceitos científicos. Se a escola proporciona apenas vivências próximas do cotidiano, não possibilita o desenvolvimento dos conceitos científicos. Vygotsky (2001) afirma que se repetíssemos o caminho dos conceitos cotidianos para o desenvolvimento dos conceitos científicos, nada se acrescentaria, em termos de aquisição e de sistematização de conceitos científicos, ao desenvolvimento intelectual; aconteceria apenas a ampliação do círculo de conceitos já estabelecidos, e o enriquecimento do vocabulário do discente.

Ao pensar o ensino de conteúdos escolares como uma possibilidade de contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes, as palavras de Vygotsky (1991) são elucidativas:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Davídov (1988b, p. 59), ao estudar o desenvolvimento mental no processo da atividade de aprendizagem, aponta que os problemas do ensino e da educação estão muitos “[...] ligados à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares”. Seu conteúdo e o processo didático-educativo utilizado determinam o tipo de consciência e de pensamento que se forma no estudante, durante a apropriação dos conhecimentos, atitudes e hábitos. Portanto, a estruturação das disciplinas escolares é um aspecto relevante para esse autor, uma vez que seu conteúdo deve favorecer a formação do pensamento teórico⁵ nos escolares.

⁴ Nas palavras de Sforzi (2004, p. 79), “Os processos indutivos (das propriedades elementares e inferiores às propriedades superiores) e empíricos, considerados os ‘métodos naturais’ pela escola”.

⁵ Davídov (1988b, p. 06) nos esclarece o que é este pensamento, com as seguintes palavras: “[...] o termo pensamento teórico não deve ser identificado com o chamado pensamento ‘abstrato’ que

Assim, investigar uma organização de ensino que contribua para esse desenvolvimento e investir na formação de professores é primordial para que a escolarização cumpra seu papel. Para tanto, as disciplinas escolares devem “[...] propiciar a formação, nos alunos, de um nível mais alto de consciência e de pensamento que aquele a que se orienta a organização até agora vigente do processo de estudo na escola” (DAVÍDOV, 1988b, p. 99).

Libâneo (2004), referindo-se às pesquisas na área da didática que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural, diz:

O que está em questão é como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios os alunos podem melhorar e potencializar sua aprendizagem (LIBÂNEO, 2004, p. 06).

Refletindo sobre estas colocações de Libâneo (2004) me pergunto: o ensino da disciplina de Psicologia da Educação como tem sido organizado, está impulsionando o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico? Como esta disciplina tem contribuído para a formação de professores?

Durante as aulas da disciplina de Seminário de Pesquisa, no Mestrado, as discussões e os estudos realizados, favoreceram-me a compreensão da pesquisa. Possibilitaram-me melhor delimitação de um objeto e a elaboração de um projeto de pesquisa em busca de alternativas para possíveis respostas às minhas inquietações como professora de Psicologia da Educação que, agora poderiam ser apresentadas por meio da seguinte questão: como investigar uma organização de ensino capaz de levar à aprendizagem que promove o desenvolvimento do pensamento teórico? Para tanto, buscou-se subsídios na Teoria Histórico-Cultural.

Pesquisas, leituras, estudos e principalmente as orientações, possibilitaram a elaboração do planejamento de um experimento didático pautado em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. O experimento didático consistiu numa intervenção pedagógica com a intenção de levar o aluno – sempre acompanhado

se apóia em raciocínios verbais. A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial com o que o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos pela via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento”.

nesse processo – a aprender, a desenvolver ações mentais visando dominar e usar conceitos.

Durante a fase de planejamento, os estudos realizados e as orientações acadêmicas recebidas possibilitaram que me aprofundasse no conhecimento de alguns conceitos da teoria adotada, o que contribuiu muito para meu crescimento profissional e possibilitou, enfim, a realização da pesquisa.

Com estas considerações, a presente pesquisa tem seu problema definido na seguinte questão científica: como organizar o ensino de conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação no ensino superior, de forma a conduzir à apropriação de conceitos que se consubstanciem em instrumentos do pensamento para a compreensão do fenômeno educativo?

Este problema pode ser desdobrado noutras questões, para as quais buscaremos as respostas, como: Que elementos da Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para a organização do ensino de psicologia? Como as interações professor-aluno contribuem para a aprendizagem? O ensino, como foi conduzido, promoveu a abstração e a generalização dos conceitos?

Portanto, o objetivo desta pesquisa é buscar princípios que possam orientar a organização do ensino de conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação no ensino superior, visando o desenvolvimento do pensamento teórico.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizou-se um experimento didático planejado mediante princípios da Teoria Histórico-Cultural, com uma turma do segundo ano do curso de Pedagogia de uma faculdade da região noroeste do Paraná. A escolha deste procedimento deve-se ao fato de possibilitar o acompanhamento das ações mentais do estudante (mediante produções escritas, verbalizações gravadas e posteriormente transcritas) e, por outro lado de possibilitar, também, o acompanhamento das mediações da pesquisadora no desenvolvimento do experimento didático.

A presente dissertação, na qual sistematizamos os resultados da nossa pesquisa, está dividida da seguinte forma:

No capítulo um, apresentamos um breve histórico da formação de professores no Brasil, e de como a disciplina de Psicologia da Educação nas licenciaturas tem contribuído para essa formação.

No capítulo dois, são apresentados alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que fundamentaram e direcionaram nosso pensamento e olhar na organização do ensino e na análise dos dados. Têm destaque considerações sobre a mediação docente, a formação de conceitos cotidianos e científicos, e o desenvolvimento do pensamento empírico e teórico.

O capítulo três apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, com a caracterização da instituição e das acadêmicas participantes, e os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e análise dos dados.

No capítulo quatro, apresentam-se o planejamento e o desenvolvimento do experimento didático, alguns episódios de ensino e a análise dos dados.

O capítulo cinco relata o meu percurso na apropriação de alguns conceitos que nortearam a realização da pesquisa, seus desafios e realizações.

Esperamos somar, com nossos acertos e erros, aos estudos que buscam contribuir para a formação de professores que compreendam a importante função do ensino escolar como instrumento para o desenvolvimento do pensamento teórico de seus estudantes.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo abordaremos a formação de professores no Brasil, chegando ao curso de Pedagogia e à disciplina de Psicologia da Educação como um de seus componentes curriculares. Apoiamo-nos em pesquisas sobre as contribuições dessa disciplina para a formação de professores, bem como apontaremos as dificuldades encontradas no seu desenvolvimento, uma vez que é a organização do ensino dessa disciplina, o nosso objeto de pesquisa.

1.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A compreensão do processo de formação de professores é uma tarefa que não se faz sem considerarmos alguns aspectos da história da educação no Brasil, implicando-se, aí, eventos sociais, políticos, econômicos e culturais que influíram no seu desenvolvimento.

Saviani (2008) propõe quatro períodos da história da educação no Brasil. O primeiro teria início em 1549, com a chegada dos jesuítas, correspondendo à “Pedagogia Brasílica”. Conforme o autor, a partir de 1599, esse período seguiu as regras do “*ratio studiorum*” e terminou com a expulsão dos jesuítas, em 1759. Na sequência, o século da “Pedagogia Pombalina”, até 1827, seguido pelo desenvolvimento da pedagogia leiga, até 1932. Neste momento coexistiram as vertentes educacionais religiosa e leiga de abordagem tradicional. O terceiro período iniciou-se em 1932, com equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e Nova. Posteriormente, até 1969, predominou a Pedagogia Nova, seguida pela Pedagogia Tecnicista. E o último período, quando se configurou a concepção pedagógica produtivista, no início, com o predomínio da pedagogia tecnicista,

seguido por ensaios contra-hegemônicos⁶ e posteriormente pelo neoprodutivismo⁷ e suas variantes, até 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação.

Assim, considera-se que a história da educação no Brasil teve seu ponto de partida com a chegada dos jesuítas, que implantaram sua forma de ensino com o incentivo e subsídios da Coroa Portuguesa. Esse ensino, que perdurou até a expulsão dos padres, por Pombal, em 1759, é a versão brasileira de educação pública religiosa, sendo pública, apenas nos aspectos de contar com recursos públicos e de ensino coletivo, no mais, suas características foram de educação privada, uma vez que as condições materiais e pedagógicas estavam sob o controle da ordem dos jesuítas, ou seja, sob domínio privado (SAVIANI *et alii*, 2004).

Nesse momento, segundo Vieira e Gomide (2008), era inadequada a preocupação de Portugal em reproduzir seu modelo educacional, pois a Colônia precisava, na verdade, de educadores comprometidos com o desenvolvimento das habilidades dos indígenas e com o entendimento de seu papel na nova sociedade. Entretanto os professores tinham uma formação influenciada pelos padrões da sociedade europeia cristã, baseada nos clássicos antigos, privilegiava a retórica, característica da formação de representantes da Companhia de Jesus, recebida em Portugal e mais tarde no Brasil. O propósito era exercitar a rapidez de raciocínio e a forma de expressão, expondo os assuntos com perspicácia, definindo e analisando temas, combinando as definições com metáforas e alegorias.

De acordo com Saviani *et alii* (2004), no segundo período aconteceram os primeiros movimentos para a instituição da Escola Pública Estatal, com o fechamento dos Colégios Jesuítas e a instituição do “subsídio literário” para que as “Aulas Régias” fossem sustentadas pela Coroa. As reformas pombalinas, inspiradas no Iluminismo⁸, apoiaram o ensino laico e instituíram o privilégio do

⁶ Segundo Saviani (2008), os ensaios contra-hegemônicos compreendem as pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica entre 1980 e 1991.

⁷ As variantes do neoprodutivismo são o neo-escolanovismo; neoconstrutivismo e neotecnismo que aconteceram no período de 1991 a 2001, conforme Saviani (2008).

⁸ O movimento iluminista segundo Leão (2008, p. 72) “[...] questiona a representação teológica do universo, a razão se propõe como instrumento soberano do conhecimento. Assim, há uma nova atitude do homem perante o universo, sendo que para ser livre a razão não pode se submeter a nenhuma autoridade”. O espírito humano deve se libertar da ignorância, da crendice e da autocracia.

Estado na instrução. Surge, assim, a educação pública estatal, na qual o Estado se responsabilizava apenas pelo pagamento do salário do professor e estabelecia as diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, ficando a cargo do professor as condições materiais do local, sua infra-estrutura e os recursos pedagógicos utilizados para o desenvolvimento do ensino.

Influenciado pelo Iluminismo português, a proposta do ideário pombalino era, nas palavras de Vieira e Gomide (2008, p. 3838), “[...] uma educação leiga voltada ao progresso científico e à difusão do saber”, por meio de uma cultura básica com o ensino da leitura, escrita, cálculo e conhecimentos das obrigações religiosas e civis, que teve início com os estudos das primeiras letras e das cadeiras de humanidades, (Estudos Menores) correspondentes ao ensino primário e secundário.

Ainda em conformidade com as mesmas autoras, ao Diretor de Estudos, conforme determinação do governo português cabia o encargo do planejamento, execução e controle dos professores, tanto na metrópole, como nas colônias. A seleção de professores, que acontecia no interior das congregações religiosas, passou a acontecer mediante exame ou concurso, fundamentada em provas escritas e orais.

Para suprir a necessidade de docentes em função da aposentadoria, ou de qualquer outro motivo, a partir de 1759, a seleção de professores para as Aulas Régias acontecia por meio de concursos. O primeiro concurso público para professores do Brasil foi realizado, em Recife, aos 20 de março de 1760, mas como a nomeação desses professores não foi providenciada, a população recorria a professores particulares para educar seus filhos (VIEIRA; GOMIDE, 2008).

De acordo com Cardoso (2004, p. 188), desses candidatos a professor, não se exigia “[...] qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido”. O concurso cumpria a função de garantir a qualidade do ensino e ao mesmo tempo de fornecer um estatuto profissional ao mestre. No entanto, no

Desta forma, o Iluminismo traz uma nova visão e importância à educação, uma vez que por meio da ação educativa que seria formado o cidadão. É neste momento que “[...] surgem os princípios liberais da educação, tais como: a educação como sendo um dever do Estado; a educação como sendo laica e livre; e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar”.

concurso, “[...] não havia prova de aula, somente um exame de gramática e outro de matemática, quem já lecionava não levava nenhuma vantagem”.

A avaliação da atuação do professor, relacionada às suas obrigações, era fundamentada, na maioria das vezes, na observação de seu comportamento pessoal, sendo que, o Estado dispunha das informações do pároco, dos pais dos alunos e do chefe de polícia (CARDOSO, 2004).

Como afirmam Vieira e Gomide (2008), ao final do século XVIII a formação dos professores sofria reflexos da cultura portuguesa por causa das influências Iluministas, apesar da proposta de Pombal não ter sido efetivamente implantada.

Após a Proclamação da Independência, em 1827, foi aprovada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, e, assim, uma escola nacional pública poderia ter acontecido. Mas um Ato Adicional, em 1834, colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias. E, no decorrer do século XIX, por força de lei, os processos de criação, organização e funcionamento das escolas foram normatizados pelo governo. Contudo, apesar da condição de instrução pública, as escolas continuaram funcionando nas casas dos professores (SAVIANI *et alii*, 2004).

A preocupação com a formação de professores surgiu, de fato, após a independência, quando se cogitou a organização da instrução popular. A Lei das Escolas de Primeiras Letras, antes referida, aprovada em 15 de outubro de 1827, foi a primeira lei geral relativa ao ensino primário no Brasil. Esta lei estabeleceu que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”, e que as escolas em lugares pouco populosos poderiam ser extintas e seus professores removidos para as que fossem criadas. Com relação à instrução, a lei dizia que esta deveria seguir o Método Lancasteriano⁹, e que “[...] os professores, que não tiverem a necessária

⁹ De acordo com Menezes e Santos (2002, p. 01), este método ficou conhecido também como ensino mútuo e entre outros princípios estava que um aluno mais adiantado ensinaria um grupo de dez alunos, com a supervisão do inspetor, auxiliando o professor no ensino, o que resolveu parte do problema da falta de professores uma vez que um educador por escola seria suficiente. “Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveria repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral”.

instrução deste Ensino, irão instruir-se em curto prazo e a custa dos seus ordenados nas escolas das capitais” (MOACYR, 1936, p. 189).

De acordo com Vieira e Gomide (2008, p. 3839), a Lei das Escolas de Primeiras Letras foi a precursora dos exames de seleção para professores. Seu art. 7º diz que “os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação”. O exame a que se refere a lei seria em proficiência na aplicação do método do ensino mútuo, para o qual os professores tinham que se aperfeiçoar por conta própria. Temos aqui a primeira intenção de preparar professores, embora, apenas de forma prática, e sem base teórica.

Segundo Ranghetti (2008), nesse momento, apesar de instituir o ensino primário para o sexo feminino, e normas e critérios para a criação de escolas elementares em cidades e lugares mais populosos, a prioridade da instrução primária pública era dirigida para o sexo masculino.

Das professoras se exigia a comprovação da idoneidade moral e de prendas domésticas, diferente dos critérios usados na avaliação dos homens. De acordo com a Lei de 15/10/1827, era necessário prestar exame para ser professor, mas, sem exigência de formação pedagógica, bastava dominar os conteúdos estabelecidos pela Lei (RANGHETTI, 2008).

O ensino elementar, bem como a formação dos professores, ficou sob a responsabilidade das províncias, descentralização estabelecida pelo Ato Adicional à Constituição Imperial de 1823, aprovado em 1834, como já vimos (SAVIANI, 2005).

Após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional), estabeleciam-se, por iniciativa das Províncias, as primeiras Escolas Normais brasileiras. Segundo Tanuri (2000), como resultado de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional visava as elites, a formação cultural era européia, e o modelo implantado foi o francês. Apesar disso, há traços transferidos de nossas instituições; a história desses tempos também mostra a articulação com a realidade brasileira e com as peculiaridades de nossa sociedade. E, desta maneira, os primeiros passos em direção à criação das

Escolas Normais coincidem com o domínio dos conservadores e com esforços para imporem seu projeto político e consolidar sua hegemonia.

A educação das elites, em relação aos cursos superiores, era prioridade do governo, de modo especial, nas Faculdades de Direito, por isso, “ [...] o Governo Central passou a ocupar-se apenas do ensino de todos os graus na capital do Império e do superior em todo o país” (TANURI, 2000, p. 63),

Para a formação de seus educadores, as províncias brasileiras utilizavam os recursos da Escola Normal, sendo que, em 1835, em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, foi instalada a primeira Escola Normal do Brasil. No entanto, sua história não teve uma continuidade, foi extinta em 1849, mas em 1859, Niterói criava uma nova Escola Normal (SAVIANI, 2005).

De acordo com Tanuri (2000), o percurso da Escola Normal, durante o período Imperial, em todas as províncias, foi marcado pela criação e fechamento, seguido de nova criação, tendo alguma estabilidade a partir de 1870; mas somente se consolidou no período republicano.

Na primeira Escola Normal, o professor era formado

[...] para ser uma peça de ostentação aos futuros alunos. Estes seriam afetados pelo que dela se mostrava pela oralidade, autoridade que se materializava na transmissão de verdades consagradas, conforme a configuração social, política e econômica da época. Atendendo ao binômio, forma - função, o professor, ser substantivado, repassava informações, sem impor sua marca nas informações e ações (RANGHETTI, 2008, p. 06).

Com a Reforma Couto Ferraz, entre 1854 e 1867, a formação de professores deveria acontecer substituindo as Escolas Normais pelos professores adjuntos, entretanto, esse dispositivo não foi implementado e as províncias continuaram seus esforços para a criação de Escolas Normais. A Reforma Leôncio de Carvalho (1867-1886) regulamentou o funcionamento das Escolas Normais, fixou seu currículo, equiparando as Escolas Normais particulares às oficiais. Foi dessa forma que se normatizaram as primeiras escolas de formação de professores (SAVIANI, 2006).

De acordo com Saviani *et alii* (2004), acontecimentos significativos, nos aspectos políticos, econômicos e sociais, vão conduzir a transformações importantes, nas três últimas décadas do séc. XIX.

No campo cultural, o clima foi de efervescência de ideias como o positivismo, evolucionismo, darwinismo, criticismo religioso, naturalismo, cientificismo. Mundialmente, os temas gerais eram “[...] a emancipação da mulher, a democracia, o trabalho e a distribuição da riqueza” (PICCHIO, 1997 apud SAVIANI *et alii*, 2004, p. 14-15).

Na história da educação brasileira, foi com a República, ainda que sob a égide dos estados federados, que se fez presente a Escola Pública. O poder público assumiu a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas com o objetivo de difundir o ensino a toda a população. Com início no Estado de São Paulo, a partir de 1890 instituiu-se a Escola Graduada¹⁰ que se expandiu pelo país (SAVIANI *et alii*, 2004).

Essa instituição procurou preencher os requisitos básicos na organização dos serviços educacionais na forma de sistema, desde as condições materiais, pedagógicas e administrativas. Com relação à formação de professores, aconteceu a “[...] instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas” (SAVIANI *et alii*, 2004, p. 18).

Entre 1890 e 1896, a reforma da instrução pública paulista fundou “[...] o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral e os inspetores de distrito, abrangendo os ensinos primário, normal, secundário e superior”. Segundo a concepção da época, toda reforma escolar poderia resumir-se na questão do professor e dos métodos. Nesse sentido, a reforma paulista começou pela Escola Normal, em 1890, quando Caetano de Campos, diretor da Escola Normal de São Paulo, juntamente com Rangel Pestana, elaborou o decreto de 12 de março de 1890. Inspirando-se em exemplos da Alemanha, Suíça e Estados Unidos, instalou a Escola-Modelo, anexa à Escola Normal de São Paulo, como órgão de demonstração metodológica, com duas classes, uma feminina e outra masculina (REIS FILHO, 1995 apud SAVIANI *et alii*, 2004, p. 19).

As reformas na instrução pública, não levavam em consideração as características nacionais, com suas diferenças regionais. Além disso, os

¹⁰ A Escola Graduada refere-se aos grupos escolares que receberam também esse nome, tendo em vista a progressiva graduação das séries letivas, implicando em progressividade de aprendizagem.

professores eram poucos e mal qualificados. Esforços acanhados no começo do período republicano visavam melhor capacitação do professor. Um destes casos foi a Reforma Caetano de Campos¹¹ e, as reformas impulsionadas por Benjamin Constant, de 1890, e Rivadávia Correia, de 1911, ambas com forte influência dos princípios positivistas (VIEIRA; GOMIDE, 2008).

Nas palavras de Vieira e Gomide (2008):

A cada nova reforma implantada, procurava-se inovar com filosofias e modelos a imitar, esquecendo-se a realidade do país ou, ainda, como reflexo dessa mentalidade ingênua, tentava-se modificar essa mesma realidade por intermédio das reformas educacionais propostas (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3841).

Segundo Reis Filho (1995), o decreto de 12 de março de 1890, com relação à Reforma da Instrução Pública, apresentou considerações que indicavam a orientação que desejavam imprimir. Como exemplos, podemos citar: 1 - “Considerando que a instituição pública bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso”. No segundo considerando, o Decreto 27 estabeleceu uma hierarquia com relação às preocupações quanto ao ensino: 2 - “Considerando que de todos os fatores da instrução popular, o mais vital, poderoso e indispensável é a instrução primária, largamente difundida e convenientemente ensinada” (DECRETO N. 27, DE 12 DE MARÇO DE 1890 apud REIS FILHO, 1995, p. 49).

O autor, ao comentar esse considerando assinala que o ensino elementar é elevado, na hierarquia de valores oficialmente expressos, como prioritário, “[...] vital, poderoso e indispensável”, o que demonstra a preocupação dos dirigentes republicanos com o ensino primário. Nesse momento, o Brasil contava com 67% de analfabetos, registrados no censo de 1890, evidenciando que esse nível de ensino era praticamente inexistente (REIS FILHO, 1995, p. 49).

¹¹ Escola Normal do Estado de São Paulo, entre 1846 e 1920, em sua organização curricular, a cultura geral se sobrepunha ao aspecto pedagógico. Em 1890 a reforma Caetano de Campos colocou a formação dos professores como aspecto fundamental para a reforma do ensino, dando ênfase à atividade prática, instituindo a Escola-Modelo como local de prática para os normalistas. Esta reforma renovou a formação prática do professor e “[...] foi determinante para o desenvolvimento da Prática de Ensino durante toda a história dessa disciplina no currículo da Escola Normal” (ALMEIDA, 1995, p. 674).

Para realizar o que estava estabelecido como instrução “[...] largamente difundida e convenientemente ensinada”, o terceiro considerando afirmava a importância da formação docente 3 - “Considerando que sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”. Percebe-se a relevância e prioridade dada à instrução pública, a precedência do ensino primário e, como condição prévia para a eficácia da educação, a adequada formação dos professores (DECRETO N. 27, DE 12 DE MARÇO DE 1890 apud REIS FILHO, 1995, p. 50).

Foi com esse olhar para a educação que aconteceu a reforma da Escola Normal e a implantação da Escola-Modelo. Mas a grande inovação dessa reforma foi a instituição e rápida disseminação dos grupos escolares e, por consequência, a necessidade de formar novos professores. Foram construídos, na capital e nas cidades mais importantes do interior, edifícios para as escolas normais e grupos escolares, geralmente nas praças ou principais ruas das cidades (SAVIANI *et alii*, 2004).

De acordo com Souza (1998), somente no final do século XIX, com a criação dos grupos escolares, a figura do professor passou a ser socialmente valorizada, concomitantemente com o início da profissionalização do magistério primário. Essa mudança, que aconteceu pela importância dada à educação popular, oportunizou a formação de representações sobre a profissão de educador então, o professor, formado pela Escola Normal, tida como uma espécie de “templo de luz” passou à condição de agente reformador da sociedade e, numa patriótica missão, responsável pela formação do povo. Da Escola Normal saíam novos professores formados de acordo com os princípios da república e conceitos educacionais modernos.

A necessidade de formação emergencial de professores levou o governo a utilizar as escolas complementares, que correspondiam ao segundo grau do curso primário¹². Da frustrada previsão republicana da criação de quatro Escolas Normais no Estado de São Paulo, apenas uma, na capital, funcionou nas duas primeiras décadas do regime. Assim, a Escola Normal passou a ter um ensino

¹² Com relação ao segundo grau do curso primário, Ribeiro (1986, p. 71-72) esclarece que, “A escola primária ficava organizada em duas categorias, isto é, de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. A secundária tinha duração de 7 anos”.

mais qualificado e as escolas complementares, um ensino melhor que o elementar, mudando desta maneira, a identidade da fase complementar do ensino primário, e implantando “[...] a dualidade de fato no sistema de formação do magistério” (SOUZA, 1998, p. 64).

Ao falar sobre a formação de professores, Tanuri (2000) também indica essa descaracterização do ensino primário, ao apontar para a frustração de algumas metas dos primeiros republicanos paulistas, como, a não instalação da Escola Normal Superior, e assim,

[...] os cursos complementares não se instalaram com o objetivo de integralizar o primário, mas com o objetivo adicional que lhes foi dado de preparar professores para as escolas preliminares, mediante apenas o acréscimo de um ano de prática de ensino nas escolas modelo (TANURI, 2000, p. 69).

Num momento da história da educação em que o Estado de São Paulo dispunha de pequeno número de escolas públicas de ensino secundário, a Escola Normal, considerada de excelência, oferecia formação enciclopédica¹³, que vinha ao encontro das representações dos profissionais da Educação sobre a formação docente daquela época e sobre o que se considerava necessário para o exercício da docência em termos de preparação pedagógica. Em considerações desta natureza, é preciso levar em conta, também, o estágio de desenvolvimento dos estudos pedagógicos no país, conforme Souza (1998).

De acordo com a mesma autora, para ingressar na carreira docente, em 1892, a formação passou a ser um critério fundamental. A competência legitimada pelos concursos públicos era um dos critérios para ingresso no magistério primário, além da interferência política. “A predominância de um ou outro, a conciliação e as constantes modificações de alguns requisitos legais demonstram o jogo de interesses e privilégios ao qual foram submetidos os profissionais do ensino primário” (SOUZA, 1998, p. 70).

¹³ A formação enciclopédica oferecida pela Escola Normal, segundo Souza (1998, p. 64) compreendia “[...] forte conteúdo de cultura geral: línguas (português, francês, latim inglês), aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, caligrafia, desenho, física, química, astronomia, geografia (geral e do Brasil), mecânica, história natural, anatomia, fisiologia e noções de higiene, história (da civilização e do Brasil), trabalhos manuais, ginástica e exercícios militares, música, escrituração mercantil, exercícios de ensino, pedagogia e educação cívica”.

Só podiam inscrever-se nos concursos, candidatos com mais de 18 anos completos, munidos de atestado de moralidade e, caso não fosse diplomado, teria que ter exercido o magistério por, no mínimo, cinco anos.

Também merece consideração o fato de, a escolha da cadeira pelos diplomados pela Escola Normal, nas escolas isoladas, não depender dos concursos. A escolha podia ser feita de acordo com sua classificação nessa Escola. Para lecionar no grupo escolar, não era necessário concurso público, já que seus professores efetivos eram oriundos das escolas isoladas, por ocasião de sua absorção, quando da reunião das escolas. No entanto, mais tarde, o que prevaleceu foi a livre nomeação feita pelo governo, independentemente da indicação do diretor, o que prejudicou os professores formados, seja nas escolas complementares ou na Escola Normal: “Dessa forma, o acesso e a ascensão na carreira não validavam a competência profissional certificada por critérios racionais como o concurso, e sim a indicação e o privilégio político e pessoal” (SOUZA, 1998, p. 71).

Entretanto, a exigência de concurso para os professores não diplomados, nas escolas isoladas, aumentava dificuldades de provimento de professores para essas escolas, onde já eram penalizados com salários menores, o trabalho em escolas prejudicadas pela localização em bairros ou na zona rural, de difícil acesso, em geral, em situação precária. (SAVIANI *et alii*, 2004).

Nas escolas complementares, a formação dos professores deixava muito a desejar, se comparada com a Escola Normal. Em consequência, a formação, quando específica para o Magistério, se limitava à aplicação de ensino nas escolas modelo e nos grupos escolares indicados pelo governo, no começo por um ou dois anos, até em 1902, quando foi reduzido para seis meses.

De acordo com Souza (1998), as escolas complementares formaram a maior parte dos professores primários, entre 1890 e 1911, no estado de São Paulo. Ela informa que era clara a insuficiência do projeto republicano de modernização educacional, comprovada pela desvalorização da formação de professores, marcada pelas diferenças existentes na formação de origem, na Escola Normal ou nas complementares. O relacionamento entre entidades altamente qualificadas e outras, inadequadas, deixam claro uma política educacional paradoxal. E ainda, mencione-se a diversidade de escolas e o

atendimento seletivo, em detrimento do que se supunha como fundamental: a propagação da educação popular.

Entretanto, há que se reconhecer a relevância da exigência da formação para a prática docente, na profissionalização do Magistério. Ao se exigir determinada formação para ser professor, a profissão ganhava visibilidade, conceito e especificidades.

O reconhecimento da educação como assunto nacional e do ponto de vista institucional, ganhou destaque depois da vitória da Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir daí aconteceram fatos importantes como, em 1931, as reformas Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros e a Constituição de 1934 (SAVIANI *et alii*, 2004).

Conforme Penin (2001), com o objetivo de dar nova ordem ao ensino superior no Brasil, em 1931, o governo de Getúlio Vargas, estabeleceu muitas reestruturações na educação. Por meio de Decreto, “[...] o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, que elevou para o nível superior a formação de professores secundários no país. Os estados da federação logo normatizaram em seu âmbito as determinações federais (PENIN, 2001, p. 319, *itálico do autor*)”.

Uma conquista importante da trajetória da regulamentação da política educacional brasileira aconteceu no ano de 1931, quando o ministro da Educação e Saúde Pública baixou os seis decretos que compõem a Reforma Francisco Campos, que criou o Conselho Nacional de Educação; dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; dispôs sobre a organização do Ensino Secundário; organizou o Ensino Comercial, regulamentou a profissão de contador; e, em 1932, consolidou as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (SAVIANI *et alii*, 2004).

Em fevereiro de 1931, na cidade de São Paulo, a Escola Normal da Praça é transformada em Instituto Pedagógico e nele, o Curso de Aperfeiçoamento para “[...] a preparação técnica de inspetores, delegados de ensino, diretores de estabelecimentos e professores do curso normal” (FÉTIZON, 1978 apud PENIN, 2001, p. 04).

Em 1933, dois decretos estaduais estabeleceram normas gerais para os estudos pedagógicos, e o Instituto Pedagógico foi transformado no Instituto de

Educação de São Paulo, elevando a formação de professores à nível superior, para o Ensino secundário, com duração de três anos (PENIN, 2001).

Nas palavras de Saviani (2005):

As reformas de 1932, no Distrito Federal, encabeçada por Anísio Teixeira, e de 1933, em São Paulo, de iniciativa de Fernando de Azevedo, ambas inspiradas no movimento renovador, terão como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas (SAVIANI, 2005, p. s/p).

O ensino primário ainda não havia sido contemplado, mas o Estatuto das Universidades Brasileiras previu, entre as exigências para a constituição de uma Universidade, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o que sinalizou a importância da área da Educação.

Na capital do país, Rio de Janeiro, o Instituto de Educação do Distrito Federal, criado em 1932 por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, elevou pela primeira vez no país a formação de professores em nível superior. Em 1935, a Escola de Professores do Instituto de Educação passava à Escola de Educação, uma das unidades da recém-criada Universidade do Distrito Federal. Em maio de 1938, a Escola de Educação desligava-se do Instituto, que perdia a atribuição de formar professores primários, atribuição retomada em 1939, apenas para o nível secundário (VIDAL, 1995 apud PENIN, 2001, p. 319).

Conforme Saviani *et alii* (2004), em 1939, por

[...] iniciativa do ministro da Educação, Gustavo Capanema, reorganizou, na Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, que ficou estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, às quais se acrescentou ainda, uma seção especial denominada Didática (SAVIANI *et alii*, 2004, p. 36).

As faculdades de Filosofia, Ciências e Letras espelharam-se na Faculdade Nacional de Filosofia, considerada referência, e seus cursos foram organizados como bacharelado e licenciatura. O curso de Pedagogia foi estabelecido como bacharelado, com duração de três anos; e o diploma de licenciado, passou a ser obtido com o acréscimo do curso de Didática, com duração de um ano. Somados,

cursos e respectivas durações, deram origem ao esquema 3+1, mais tarde, de 1962 em diante, flexibilizado (SAVIANI *et alii*, 2004).

O Decreto-Lei nº. 1.190, de 4/4/1939 definia as matérias:

Art. 19. O curso de Pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de Matemática.
2. História da Filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos Biológicos da Educação.
5. Psicologia Educacional.

Segunda série

1. Estatística Educacional.
2. História da Educação.
3. Fundamentos Sociológicos da Educação.
4. Psicologia Educacional.
5. Administração Escolar.

Terceira série

1. História da Educação.
2. Psicologia Educacional.
3. Administração Escolar.
4. Educação Comparada.
5. Filosofia da Educação.

Art. 20. O curso de Didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática Geral.
2. Didática Especial.
3. Psicologia Educacional.
4. Administração Escolar.
5. Fundamentos Biológicos da Educação.
6. Fundamentos Sociológicos da Educação (DECRETO-LEI N. 1190, DE 1939, 1939, p. 05).

Como podemos observar, a disciplina de Psicologia Educacional acompanhou os três anos do curso de Pedagogia. De acordo com Vercelli (2008), a diversidade de teorias que estudam sobre o desenvolvimento humano e os processos de ensino e de aprendizagem é um dos aspectos importantes no ensino da Psicologia da Educação na formação de professores.

As práticas pedagógicas foram influenciadas por novas concepções de educação, quando, em 1910, surgiram as teorias psicológicas que deram suporte à educação, num momento em que era enfatizada a “[...] teoria da Gestalt, apoiada nos estudos de Koffka, Wertheimer e Kohler, seguida pela behaviorista.

Em seguida pela teoria de Ausubel, de Bruner, de Rogers, de Piaget, de Wallon, de Vygotsky e psicanálise freudiana” (VERCELLI, 2008, p. 227).

A finalidade dos conhecimentos da Psicologia da Educação sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem era a de intervir no cotidiano escolar; para tanto, foi importante a reflexão sobre essas ideias, na prática educativa. Cada uma das teorias psicológicas contribuiu, na área educacional, com conhecimentos sobre os “[...] processos de ensino e de aprendizagem escolar que não podem ser desconsiderados” (VERCELLI, 2008, p. 228).

No curso de Pedagogia, o bacharel recebia formação para exercer cargos técnicos da educação, e o licenciado para o exercício da docência. O licenciado em Pedagogia poderia ser professor na Escola Normal. Em seu currículo, “[...] os aspectos técnicos se sobrepunham aos pedagógicos, sem contemplar a prática de ensino” (RANGHETTI, 2008, p. 10). Professores e pedagogos devem atribuir os méritos da organização de sua formação superior à estrutura implantada em 1939, que, não obstante alterações e contestações, em sua essência manteve-se por muito tempo (SAVIANI *et alii*, 2004).

A partir de 1930, representantes de um movimento renovador passaram a ganhar destaque na burocracia educacional oficial; enquanto no campo das concepções institucionais se avançava lentamente rumo à regulamentação do ensino brasileiro, o movimento renovador ganhou terreno e seus representantes passaram a ocupar postos da burocracia educacional oficial, o que possibilitou:

[...] ensaiar várias reformas, criar escolas experimentais e implementar os estudos pedagógicos, impulsionados de modo especial a partir da criação do Inep. Com efeito, a gestão de Anísio Teixeira como diretor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, a partir de 15 de outubro de 1931, com a criação da Escola de Professores em 1932; a fundação, pelo mesmo Anísio, em 1935 da Universidade do Distrito Federal; a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o Inep, hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; a fundação da Capes, Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 1951, e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1955, articulando os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (XAVIER, 1999 apud SAVIANI *et alii*, 2004, p. 39-40)¹⁴.

¹⁴ Merecem destaque também as leis orgânicas do ensino e diversas reformas, no período de 1942 a 1946, determinadas por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. A fixação das diretrizes e bases da Educação nacional seria determinada à União pela Constituição

A oficialização da implantação da Escola Normal aconteceu em 1946, através do Decreto-Lei 8.530 da Lei Orgânica do Ensino Normal, com duração de, no máximo, dois anos. Sua finalidade era:

a) prover a formação de pessoal docente necessário às Escolas Primárias; b) habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; c) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (RIBEIRO, 1986 apud RANGHETTI, 2008, p. 07).

De acordo com Vieira e Gomide (2008), a formação de professores no período pós segunda guerra tinha inspiração no ideário Iluminista. Tendo como alvo principal a consolidação do Estado Republicano, ganharam forças as ideias liberais e o Estado de direito, fomentando a instrução pública como “direito de todos e dever do Estado”, que até hoje é uma questão bastante presente.

No geral, o estado brasileiro se consolidou visando a pensar, pela primeira vez na história da educação no Brasil, sua economia, sua inserção no desenvolvimento capitalista, sobre sua própria educação e conseqüentemente, sua política para formação de professores. Articulada a um projeto de modernização nacional a educação foi considerada peça fundamental para uma política de valorização humana visando a produção e a integração nacional (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3842).

A igualdade de direito das normalistas com os cursos secundários, para efeito de ingresso em cursos superiores aconteceu em 12 de março de 1953, através do Decreto-Lei nº. 1.821 (SAFFIOTI, 1979 apud RANGHETTI, 2008).

As Escolas Normais Ginásiais (antigas Escolas Normais Regionais), Escolas Normais Colegiais, (antigas Escolas Normais) e Institutos de Educação continuaram responsáveis pela formação dos professores do ensino primário, fundamentadas nas regras pedagógicas das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (PIMENTA; GONÇALVES, 1992 apud RANGHETTI, 2008).

O curso de Pedagogia, na década de 1960,

de 1946. O projeto que veio a transformar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve lugar em 1947. Esta Lei foi promulgada em 1961, modificada em 1968 e 1971 e, em 20 de dezembro de 1996, substituída pela atual LDB, (SAVIANI *et alii*, 2004).

[...] ficou reduzido à licenciatura de professores nas disciplinas pedagógicas e à preparação de profissionais para 'tarefas não docentes da atividade educacional' – bacharelado, definidas pela Lei 5.540 (Reforma Universitária) e Lei 5.692/71, como formação de especialistas, destinados ao trabalho nas instituições escolares. Com o Parecer 252/69 foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia, que, agora, visa formar o professor para o ensino normal e o especialista em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional (RANGHETTI, 2008, p. 11).

Ainda segundo a autora, no início da década de 1960, o crescimento da inflação, agravado pelos problemas estruturais da economia, somados à pressão pela reforma agrária, foram fatores determinantes nas mudanças na economia do país, provocando significativa procura por educação.

Essa situação foi usada como motivo para a assinatura de vários convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID) dos Estados Unidos, para assistência técnica e cooperação financeira, constituindo os chamados acordos MEC-USAID (RANGHETTI, 2008, p. 10-11).

Com a reestruturação da Educação estabelecida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, o ensino primário e o ginásial, foram agregados, formando o 1º grau. O ensino secundário passou a denominar-se ensino de 2º grau bem como os ramos Técnicos de nível médio, incluída aí a Escola Normal, que ganhou a denominação de Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau, sendo apenas um dos ramos da profissionalização de 2º grau (RANGHETTI, 2008).

De acordo com Penin (2001, p. 323), com a reforma universitária de 1968, implantada em 1970, aconteceu “[...] o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em diversas novas unidades”. A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo foi “[...] criada, com três cursos: Pedagogia, Licenciatura e Pós-Graduação em Educação”.

A LDB 5.692/71 estabeleceu as seguintes exigências de formação profissional para o exercício do Magistério:

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do Magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º - Os professores a que se refere a letra 'a)' poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º - Os professores a que se refere a letra 'b)' poderão alcançar, no exercício do Magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1971, 1971, p. 04).

De acordo com Saviani (2009),

[...] a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial (SAVIANI, 2009, p.147).

O mesmo autor entendia que, diluída em meio a outras, a formação dos professores do antigo ensino primário continuava precária e preocupante.

No curso de Pedagogia, a partir da década de 1980, conforme Ranghetti (2008), predominaram duas tendências:

a) formação de licenciados especialistas (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, em nível de graduação), habilitados conforme o Parecer CFE 252/69, a saber: docentes das disciplinas pedagógicas nos cursos de Magistério em nível médio, administradores escolares, supervisores e orientadores educacionais, e até mesmo inspetores educacionais; b) formação de licenciados para o exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil, em alguns casos, incluindo a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas do nível médio (RANGHETTI, 2008, p.12).

Promulgada em 1996, a nova LDB, em relação à formação de professores, apresenta os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, como alternativas aos Cursos de Pedagogia e Licenciatura¹⁵.

A partir da instituição desta Lei, acontece uma mudança do conceito “[...] de conhecimento científico como nocional e imutável pela visão do ser humano como responsável pela construção do conhecimento em interação com o ambiente”. Os efeitos da LDB são abrangentes e alcançam a docência, a formação do professor, o conceito de conhecimento escolar e o papel da escola. Um outro desdobramento, foi o aumento da procura da escola pelas classes populares, e a consequente mudança do sentido, até aquele momento, atribuído à Educação. Surge a necessidade de um novo projeto que pudesse atender a essa população escolar e que tivesse por objetivo, também, a superação das desigualdades sociais (LIMA, 2004, p. 17).

O professor, além de conhecer os conteúdos da disciplina que ministrava, e ter habilidade de transmiti-lo, teria que lidar com um conhecimento em construção, analisar a Educação politicamente, considerando valores que contribuem para a formação humana, com a capacidade de conviver com seus pares, com a nova realidade e incertezas.

Lima (2004) enfatiza que a promulgação da LDB n 9.394/96 gerou uma situação complexa a respeito da formação de professores, de modo particular, para o curso de Pedagogia. Afirmar também que a Lei representa um retrocesso, na medida em que institui o Curso Normal Superior para a formação dos professores de Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, privilegiando o curso Normal Superior, em prejuízo do curso de Pedagogia.

Conceder o mesmo título a profissionais de tão diferentes formações, na opinião de Lima (2004) constituiu um fato grave, pois, a partir dessa decisão,

[...] os cursos normais superiores ficaram vinculados a institutos superiores de educação e, não mais obrigados a estarem ligados a estrutura das universidades e dos centros universitários e os

¹⁵ Ao refletir sobre a formação de professores no curso de Pedagogia, Lima (2004, p. 15) distingue três fases desse curso: “[...] a primeira vai do seu nascimento em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil até a Lei n 5.540 (Brasil, 1968) – mais conhecida como “Reforma Universitária”; a segunda, da Lei n 5.450 até a LDB, instituída pela Lei n 9.394 (Brasil, 1996), e a terceira, dessa época até os dias atuais”.

cursos de Pedagogia dentro dessas instituições (LIMA, 2004, p. 25-26).

Tendo em vista esta exigência da Lei 9394/96, chegamos aos dias atuais com a formação de professores direcionada, quase integralmente, para o nível superior¹⁶.

Algumas conclusões de Gatti e Barreto (2009), ao pesquisarem sobre a formação de professores no Brasil, são importantes para nosso estudo, por apresentarem a atual situação da formação desse profissional, no ensino superior, local de nossa pesquisa. As autoras apontam que o poder público vem dedicando maior atenção à formação de professores, às instituições superiores de educação pública, como forma de garantir oportunidades para formação docente, especialmente em regiões menos favorecidas economicamente. Os cursos de bacharelado com licenciaturas, como é o caso de Letras, Física, Matemática, Biologia, História, Geografia, são ofertados, em sua maioria, pelas universidades federais e os de formação de professores de 1ª a 4ª séries, pelas universidades estaduais.

Ao compararem o crescimento relativo entre 2001 e 2006 dos cursos de formação de professores, Gatti e Barreto (2009, p. 159) constataram que os cursos de Licenciatura I¹⁷, aumentaram em aproximadamente 100% e os de Licenciatura II¹⁸ em 52,4%. Acreditam, entretanto que, mesmo com este acréscimo, pode-se concluir que a formação docente está muito aquém do ideal e que a preparação do professor “para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária”. E comentam sobre a expansão dos cursos presenciais de licenciatura, nos últimos anos, mas

¹⁶ Esta afirmação não deve anular a ideia de que a lei deixou espaço para os formados pelo Curso Normal de Ensino Médio, estabelecendo que a formação do professor da educação básica será realizada em nível superior, contudo, com uma previsão de dez anos para o seu desenvolvimento, admitindo, dessa forma o funcionamento dos cursos Normais de nível médio, temporariamente. Cabe ressaltar que o Curso Normal de Ensino Médio resiste até hoje, extrapolando os prazos previstos pela Lei, em alguns municípios (GATTI; BARRETO, 2009).

¹⁷ A denominação de Licenciatura I, adotada por Gatti e Barreto (2009, p. 56) nesse estudo, destina-se aos cursos de “formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (Pedagogia, Normal, Superior e similares)”.

¹⁸ A denominação de Licenciatura II, conforme Gatti e Barreto (2009, p. 56), refere-se aos “cursos dedicados à formação de professores das disciplinas específicas do magistério da educação básica”.

ressaltam que a maior parte das matrículas e dos cursos fica com a iniciativa privada.

Por outro lado, verificaram a ausência de um perfil de professor nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior; os conteúdos contemplam conhecimentos da área disciplinar, mas os fundamentos metodológicos, as formas de trabalhar em sala de aula e as questões ligadas à prática profissional são colocadas em segundo plano. Detectaram certa precariedade nos conhecimentos oferecidos nos estágios obrigatórios, uma vez que, segundo informações dos próprios estudantes, os cursos são, na maioria das vezes, ministrados apenas com o uso de apostilas, resumos e cópias de livros. Ressaltam ainda que, as condições de formação anterior dos estudantes, precisam ser consideradas. “São 68,4% os que cursaram todo o ensino médio no setor público e 14,2% os que o fizeram parcialmente” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

Com relação à formação de professores à distância, as autoras indicam expansão de cursos e crescente envolvimento das instituições de ensino superior, numa demonstração clara do potencial dessa modalidade de ensino, que ganha dimensão nacional e importância na política educacional. A reordenação no campo da Educação a Distância pelo poder público gerou ambiente ideal para o crescimento rápido do ensino superior, na última década, nessa modalidade. No entanto, as autoras encerram seu estudo afirmando que a formação de professores, por meio da Educação à Distância, nos moldes propostos, ainda mais limitada que a oferecida pelos cursos presenciais, é motivo de preocupação, pois, poderá fragilizar os processos de formação docente, com possibilidades de comprometer experiências que têm mostrado bons resultados.

1.2. O ENSINO DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

A melhoria do processo de formação de professores tem envolvido diferentes áreas do conhecimento, entre elas, a da Psicologia, sempre presente

na atuação docente, especialmente no nível superior. É o que se pode observar na disciplina de Psicologia Educacional, no Curso de Pedagogia, desde sua primeira organização brasileira.

Guerra (2003, p. 39) afirma que a Psicologia, enquanto disciplina dos cursos de formação de professores, chegou até eles, como responsável pelo embasamento teórico do futuro docente. É uma disciplina presente nos currículos das licenciaturas, cujo propósito é “[...] subsidiar a atuação docente por meio do conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem”, que, obviamente, são temas de maior evidência no campo de estudos da Psicologia da Educação.

Com relação à disciplina de Psicologia nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Gatti e Barreto (2009, p. 118) consideram-na entre as que oferecem os “[...] fundamentos teóricos da educação” que, com outras áreas do conhecimento, como a “[...] Antropologia, História, Psicologia, Sociologia, Estatística, entre outras, e suas correlatas no campo da educação”, estão agregadas às disciplinas que oferecem base teórica ao acadêmico, futuro pedagogo.

Segundo Guerra (2000, p. 82), nos cursos de formação de professores, o ensino da Psicologia tem se caracterizado pela transmissão dos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, muitas vezes apresentados fracionados em duas disciplinas, a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia da Aprendizagem, mais tradicionalmente, na denominada Psicologia da Educação. Em alguns cursos, “[...] o currículo da formação de professores também prevê outros conhecimentos psicológicos, desenvolvidos em disciplinas específicas relacionadas à Psicologia, ou como parte do conteúdo de outras áreas”.

A Psicologia da Educação tem merecido a atenção de profissionais envolvidos com a formação de professores, tendo em vista as contribuições dos conhecimentos dessa área para a prática docente. Por certo os conteúdos desta disciplina contribuem para a compreensão dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem, no desenvolvimento humano, na relação professor-aluno, na motivação, entre outros. O reconhecimento da relevância dessa disciplina configura-se em várias pesquisas realizadas com o objetivo de conhecer como

tem sido seu ensino e seus desdobramentos na formação de professores. A seguir, apresentaremos algumas delas.

Iaochite *et alii* (2004), ao pesquisarem sobre as contribuições da Psicologia para a prática docente, encontraram que, 91% dos professores de Educação Física¹⁹ afirmaram fazer uso frequente dos conhecimentos dessa área em sua prática profissional; e verificaram que os conteúdos mais citados por professores e acadêmicos de Educação Física foram as teorias da aprendizagem, do desenvolvimento e as educacionais. Destacaram ainda que as contribuições esperadas estiveram pautadas na compreensão da relação professor-aluno, e na, organização/avaliação dos conteúdos e sua motivação. Os professores atestaram a importância da Psicologia na formação docente como um conhecimento que auxilia sua prática profissional. Entretanto, ressaltaram que a contribuição da Psicologia necessita ser revista em função do conteúdo e da forma como este vem sendo transmitido, frente às questões da teoria, da prática e da relação entre ambas. E, na conclusão do seu estudo, afirmam:

A inserção das disciplinas de Psicologia nos cursos de graduação em Educação Física tem localização no espaço e no tempo frente à construção do conhecimento, dos saberes e da revisão das crenças do educador físico, além das inúmeras possibilidades de intervenção que o professor e o futuro professor podem fazer ao longo de suas práticas docentes. [...] Quanto melhor for a compreensão destas implicações, maiores serão as possibilidades de o professor atingir os resultados definidos e se satisfazer com eles (IAOCHITE *et alii*, 2004, p. 156-157).

Complementam afirmando que os estudos realizados voltaram-se para o conteúdo, para o ensino e a forma como esses conteúdos têm sido apropriados pelos discentes nos cursos de formação do professor de Educação Física. Os resultados apontaram para a necessidade de se reformular, tanto os conteúdos, como a forma de trabalhar com eles.

Em pesquisa visando avaliar as contribuições da Psicologia da Educação para a formação de educadores infantis, focando especialmente, os conteúdos estudados e sua relação com os demais componentes curriculares, entre outros

¹⁹ O curso de Educação Física, enquanto curso de licenciatura, forma profissional para a docência assemelhando-se às outras licenciaturas e, geralmente, conta em seu currículo com as disciplinas de Didática e Psicologia da Educação.

aspectos, Lepre (2007) encontrou que essa disciplina supervalorizou a dimensão cognitiva do aluno, em detrimento das dimensões afetivas e sociais. Entretanto, concluiu que a disciplina é importante para a formação de professores.

Bergamo e Romanowski (2006), em estudo sobre a formação inicial de professores e as contribuições da Psicologia da Educação, pesquisaram a forma como estão sendo trabalhados os conteúdos dessa disciplina nas instituições de ensino superior, onde é compreendida como fundamental na formação inicial, articulando-se com os demais conhecimentos metodológicos e práticos.

A pesquisa evidenciou que, na trajetória acadêmica de muitos professores, o ensino da Psicologia da Educação não vem contribuindo, de forma efetiva, para sua formação docente, principalmente por “[...] dois fatores: a) Tempo restrito destinado ao estudo desse campo do conhecimento no curso de formação inicial. b) Dicotomia entre a teoria e a prática”. Os professores pesquisados reconheceram que, apesar das críticas que fizeram aos conteúdos da disciplina e da falta de relação com a prática, em sua formação, os conhecimentos da Psicologia da Educação são indispensáveis para a compreensão do processo educativo (BERGAMO; ROMANOWSKI, 2006, p. 06).

Bergamo e Romanowski (2006, p. 13) referiram o tempo como um dos fatores que dificultam a apropriação dos conteúdos da disciplina; mas consideram que cabe ao professor formador otimizar o tempo conduzindo “[...] seus alunos a aprender a aprender, a pesquisar, a resolver os problemas da prática, a tornarem-se autônomos, a estabelecerem as relações entre seu processo de formação e sua atuação profissional”.

Concluíram que a disciplina tem muitas contribuições a prestar, devendo, entretanto, atualizar seus conteúdos e temas, assim como os procedimentos metodológicos com vistas ao melhor aproveitamento na futura atuação do professor.

Iaichite *et alii* (2004) e Batista e Azzi (2000), concordam com a importância da disciplina Psicologia Educacional na formação docente; mas ressaltam que somente mediante o encontro crítico com outros conhecimentos e áreas será possível uma formação docente que compreenda a multiplicidade e complexidade do fenômeno educativo.

Em Guerra (2000) também encontramos contribuições relevantes para saber como tem sido o ensino da Psicologia da Educação, como a pesquisa realizada por Caparroz (1992) que,

[...] estudou a disciplina em seis faculdades particulares do Estado de São Paulo. Os dados obtidos neste estudo demonstram que a Psicologia da Educação não está organizada de forma a contribuir para fundamentar a prática pedagógica de futuros professores. A autora apresenta posição favorável aos conhecimentos psicológicos na área educacional, mas aponta que precisam ser mais bem utilizados (CAPARROZ, 1992 apud GUERRA, 2000, p. 86).

Outras conclusões obtidas por meio dessa pesquisa foram que a disciplina de Psicologia da Educação “[...] é desintegrada no que diz respeito a seus conteúdos, estratégias de aula e avaliação” e também que “[...] é desarticulada de outras disciplinas que fazem parte do currículo da formação do(a) professor(a)” (CAPARROZ, 1992 apud ASSUNÇÃO 2002, p. 18).

Em trabalho intitulado “Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores”, a constatação de Almeida *et alii* (2003), é que a disciplina tem se consolidado como teórica, fora de contexto e da realidade educacional, já que não se relaciona com as outras disciplinas pedagógicas. Esta crítica soma-se às discussões que defendem a necessidade de os cursos de licenciatura contemplarem a formação pedagógica.

Os autores fazem e respondem os seguintes questionamentos:

[...] o que se ensina de Psicologia aos alunos nos cursos de formação de professores? E como se ensina? Os estudos de Caparroz (1992), Branco (1988), Goulart (1985), Lóris (1993), Montenegro (1987), Urt (1989), que tiveram como foco de investigação a Psicologia na formação do professor, mostram que estamos ensinando uma Psicologia abstrata, fragmentada e superficial, além de não ter pontos de contato com a realidade (ALMEIDA *et alii*, 2003, p. 11).

Com relação ao ensino da Psicologia da Educação, nos cursos de formação de professores, Raposo (2006) compreende que esta disciplina precisa ser ensinada com a expectativa de superar a apresentação de teorias e conceitos, vinculando-se com a atividade pedagógica e suas dificuldades, possibilitando que

o professor sinta-se motivado a buscar os conhecimentos possíveis de realização na prática docente.

Larocca (2002) entende que, uma das dificuldades no ensino da Psicologia da Educação, é trabalhá-la separada da prática; entende que somente mediante a compreensão da disciplina como unidade dialética de ação e reflexão será possível facilitar ao licenciado vinculá-la à sua atuação profissional.

Em geral, os estudos apontam para uma situação preocupante com relação ao ensino da Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores. Assunção (2002) considera que os resultados das pesquisas sobre a disciplina na formação de professores, realizadas por Cavalcanti (1982), Goulart (1985), Montenegro (1987), Branco (1988), Puttini (1988), no ensino médio e superior, deixam clara a necessidade de revisão dos procedimentos adotados para seu ensino, dos conteúdos trabalhados e da articulação com outras disciplinas. Além disso, as pesquisas apontam, também, a importância de atualização dos mecanismos institucionais e da capacitação dos professores que, como estão, não favorecem o bom ensino dessa disciplina.

Apesar da preocupação diante das dificuldades identificadas em relação ao ensino da Psicologia nas licenciaturas, as pesquisas também evidenciam que os conhecimentos psicológicos são considerados indispensáveis à compreensão do processo educativo e, portanto à formação de professores, conforme sintetizam as palavras de Guerra (2003):

Os resultados de estudos já realizados permitem concluir que a disciplina Psicologia da Educação também tem reproduzido as dificuldades encontradas no panorama mais geral da formação docente: ênfase nos conteúdos específicos, com desarticulação entre teoria e prática e distanciamento da realidade escolar (GUERRA, 2003, p. 60).

A autora complementa seu pensamento dizendo que existe a possibilidade de que, pelos motivos identificados, os conhecimentos da Psicologia da Educação para a atuação docente, não venham merecendo o devido reconhecimento por parte dos alunos e professores que já cursaram a disciplina, porque, de seu ponto de vista, os conhecimentos, tal como são trabalhados, não atendem às suas necessidades. Por isso mesmo os professores formadores, também, muitas

vezes, manifestam sua insatisfação com os resultados alcançados no processo de formação.

Estas informações, somadas às contribuições da Teoria Histórico-Cultural, especialmente nos autores Vygotsky (1989; 2001) e Davidov (1988b), ajudam a compreender a importância da mediação dos professores formadores. A apropriação de conhecimentos que auxiliem o entendimento do aluno e da sua realidade e do conhecimento a ser ensinado, somente será assegurada por meio de mediações de qualidade. Assim, “[...] os licenciados também poderiam ter parâmetros para garantir melhor qualidade nas mediações na sua prática docente” (GUERRA, 2003, p. 37).

Onde são formados os professores da disciplina de Psicologia da Educação? Nos cursos de licenciatura em Psicologia e Pedagogia, mediante um ensino com deficiências, algumas apontadas pelas pesquisas anteriormente citadas. Portanto, para alterar esse quadro, é necessário investimento para a melhoria da qualidade nos cursos de licenciatura, mais especificamente, nos cursos de Psicologia e Pedagogia.

As considerações feitas e os fatos apontados nos direcionam para a necessidade de repensar a organização do ensino dos conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura; a forma como têm sido organizados não vem garantindo que sejam apropriados como instrumento do pensamento teórico dos alunos.

Na sequência, dispomo-nos a refletir mais sobre o assunto valendo-nos da Teoria Histórico-Cultural na busca de princípios para a organização de um ensino capaz de levar à aprendizagem que promova o desenvolvimento do pensamento teórico.

2. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

A questão que norteia nossa pesquisa é a busca de princípios que possam orientar a organização do ensino de conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação no ensino superior, visando o desenvolvimento do pensamento teórico. Portanto, para a análise do processo de desenvolvimento do pensamento das acadêmicas da turma participante de nosso experimento, os conceitos de mediação docente, a diferença e a relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, e o desenvolvimento do pensamento empírico e teórico, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tornam-se relevantes e deles trataremos neste capítulo.

2.1. MEDIAÇÃO DOCENTE

As funções psicológicas superiores e seu desenvolvimento foram objetos das investigações de Vygotsky. Trata-se de mecanismos psicológicos complexos, típicos do ser humano: a atenção deliberada, a percepção, a memória lógica, o raciocínio, a auto-observação, a intencionalidade, o planejamento, a abstração, a capacidade de pensamento e a linguagem, entre outras.

Na busca de compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky desenvolveu o conceito de mediação, que "[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento" (OLIVEIRA, 1998, p. 26).

De acordo com as ideias vygotskianas, a relação do homem com o mundo, assim como o desenvolvimento do pensamento, acontece na interação entre o organismo e o meio físico e social, numa relação que é mediada. "As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana"

signo. Essa mediação é realizada por meio de dois elementos básicos: o instrumento e o signo (OLIVEIRA, 1998, p. 27).

Nas palavras de Sforzi (2004, p. 34), “[...] o instrumento serve como condutor da ação humana sobre o objeto e permite diretamente ampliar a ação do homem sobre a natureza e, indiretamente, sobre si mesmo.” O instrumento é construído com um objetivo específico; carrega com ele a função para a qual foi criado e o modo de utilização pelo qual foi desenvolvido, durante a história do trabalho coletivo, sendo, portanto, um objeto social, mediador entre o homem e o mundo.

A herança do desenvolvimento histórico e cultural recebida pelos membros da sociedade humana está encarnada nos instrumentos construídos até o seu tempo. Esses instrumentos, por sua vez, possibilitam a construção de outros, que permitirão novas ações sobre novos objetos. Esse processo – de transmissão para novas gerações das construções das gerações que as precederam – favorece “[...] que o desenvolvimento das relações do homem com a natureza seja também o desenvolvimento de cada homem em particular e que, ao mesmo tempo, a mediação do homem com o mundo seja cada vez mais complexa”. O uso e a construção de um instrumento como o martelo, por exemplo, só pode ser apropriado se houver um mediador (o outro) desse conhecimento (SFORZI, 2004, p. 34).

Vygotsky, amparando-se nas ideias de Marx – de que é o advento do trabalho e da formação da nossa sociedade baseada no trabalho, o processo que vai nos diferenciar de outras espécies – busca compreender as características da espécie humana. Acredita que nossa cultura e história são criadas pela influência do homem sobre a natureza; que a cultura é resultado do trabalho, e que, as relações sociais, por meio de atividades coletivas e da utilização de instrumentos, se desenvolvem no processo das atividades de trabalho (OLIVEIRA, 1998).

Vygotsky ampliou este conceito para os instrumentos simbólicos, ou seja, os signos. Assim como os instrumentos são mediadores entre o homem e o ambiente físico, externo, os signos são mediadores psicológicos, internos. Por exemplo, quando a criança coloca o dedo em uma tomada, sente o choque e retira a mão, estabelece uma relação direta entre o choque e a retirada da mão. Em outro momento, quando a criança aproxima a mão da tomada, lembra do

choque e retira a mão, a retirada da mão está mediada pela lembrança da experiência anterior. Essa relação também poderá ser mediada pela intervenção de outra pessoa, se a criança afastar a mão da tomada, somente no momento que alguém lhe disser que pode receber um choque. Neste caso, o processo de estímulo-resposta terá sido substituído por um ato complexo, mediado (OLIVEIRA, 1998).

Conforme Oliveira (1998), os instrumentos físicos foram desenvolvidos para se interporem entre o homem e o objeto, entre o trabalhador e seu objeto de trabalho, auxiliando na solução de problemas. Por exemplo, durante a confecção de um móvel, o marceneiro utiliza a serra, o martelo, a furadeira, entre outros instrumentos, para potencializar sua força. Para solucionar problemas de natureza psicológica, como lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc., o homem inventou e se utiliza de signos. Os signos agem como instrumentos da atividade psicológica de forma parecida aos instrumentos no trabalho. Os instrumentos, entretanto, são elementos externos ao indivíduo e têm a função de provocar mudanças nos objetos e agir sobre eles.

Já os signos são orientados para o interior do indivíduo; sua função é a de articular as ações psicológicas do próprio sujeito ou interações com outras pessoas. Os signos foram chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos por auxiliar em processos psicológicos como a memória e a atenção e não nas ações externas e concretas como os instrumentos. “Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas” (OLIVEIRA, 1998, p. 27).

A mediação simbólica interliga o sujeito e o mundo. O signo como representação do real, cujo significado se construiu socialmente, pode ser registrado, por exemplo, nas placas, como as que diferenciam toaletes, com desenho de chapéu e sombrinha, representando o masculino e feminino. Esses símbolos não têm relação imediata com o toalete, mas estão postos para intermediar, estão entrepostos entre a identidade de gênero e o uso da toalete.

De acordo com Oliveira (1998), os signos foram utilizados como instrumentos psicológicos, de diferentes formas, ao longo da história, em marcas, mapas, diagramas, até listas escritas de compras, que nos ajudam no desempenho de atividades psicológicas, que servem para melhorar nossas

possibilidades de armazenamento de informações, de controle da ação psicológica, da capacidade de atenção voluntária e de memória. Por exemplo, quando se utilizavam pedras como indicadores na contagem, os signos podiam referir e armazenar informações sobre quantidades infinitamente maiores do que se poderia memorizar. As pedras representam a quantidade de ovelhas que pode ser recuperada posteriormente e nesse sentido, são signos, uma vez que, como se expressa Oliveira (1998, p. 30), “[...] são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes. A memória mediada por signos é, pois, mais poderosa que a memória não mediada”.

No processo evolutivo da espécie humana e do desenvolvimento individual, constata-se duas mudanças qualitativas na utilização dos signos: a internalização, que é “[...] a utilização de marcas externas que se transformam em processos internos de mediação”; e o desenvolvimento de “[...] sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas” (OLIVEIRA, 1998, p. 34).

[...] o processo de internalização como a utilização de sistemas simbólicos são essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos (OLIVEIRA, 1998, p. 34).

A internalização de significados dados pela cultura, porém, não acontece passivamente, mas por meio de sínteses, de transformações “[...] num processo em que atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas”. Em outras palavras, a internalização é a reconstrução de uma operação interpsicológica em uma operação intrapsicológica, não devendo ser compreendida como simples cópia dos processos sociais estabelecidos (OLIVEIRA, 1998, p. 38).

Ou seja: a partir de uma relação interpessoal, acontece o processo de internalização, pelo sujeito; e os modos de ação, que eram externos, tornam-se internos, intra-pessoais. A internalização tem como base a mediação semiótica “[...] e envolve as ações do sujeito, estratégias e conhecimentos por ele já

dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outro(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação(ões)” (FONTANA, 2005, p. 12).

Nas palavras de Léon (2004):

De acordo com o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) formulado por Vygotsky, a independência do desenvolvimento de um determinado sujeito se dá graças à cooperação com os outros, e isto é válido também para estes últimos a menos que eles fossem os mais capazes em tudo, o que é difícil de imaginar. Derivando ‘corolários’ o desenvolvimento humano é o resultado de uma perpétua e mútua cooperação entre as pessoas (LÉON, 2004, p. 04, tradução nossa)²⁰.

No percurso da história da humanidade, os signos não se mantêm isolados, como se representando objetos avulsos ou como representações individuais, mas são compartilhados pelo grupo cultural, possibilitando a comunicação e a interação social. Para Oliveira, “[...] a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos” (OLIVEIRA, 1998, p. 36).

A linguagem faz a mediação entre o indivíduo e o mundo. Ao nominar os objetos do mundo real, as palavras referem-se a certa categoria de objetos, sendo um signo mediador que expressa um conceito. Nas palavras de Lins (2003, p. 70), “[...] a palavra, então, encontra-se na origem da formação de um conceito e, na medida em que ela se internaliza, transforma-se em signo do processo”.

A elaboração conceitual é uma das formas de ação consciente, um dos modos culturalmente desenvolvidos de se refletir cognitivamente as experiências. Nas palavras de Fontana (2005, p. 12), “[...] tal elaboração resulta de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado”.

Ao longo de milênios de história social, em condições determinadas de produção e de reprodução da existência, formas de percepção, de organização e de classificação dos elementos do meio natural e social foram sendo desenvolvidas e consolidadas entre os diferentes grupos sociais, seus critérios, codificados no sistema lingüístico, e através dele difundidos

²⁰ “Según el concepto de zona de desarrollo próxima (ZDP) formulado por Vygotski, la independencia del desarrollo de un sujeto determinado se logra gracias a la cooperación con los otros, y esto es válido también para estos últimos a menos que fueran los más capaces en todo, lo cual es difícil de imaginar. Derivados ‘corolarios’ desarrollo humano es el resultado de una cooperación permanente y mutuo entre las personas” (LÉON, 2004 p. 04).

socialmente, passaram a fazer parte do conjunto de funções psicológicas do homem, constituindo, meios objetivos para a abstração e generalização. Marcados e disponíveis na linguagem, o domínio desses meios garante o salto do sensorial ao racional (FONTANA, 2005, p. 13).

Os conceitos são, pois, produtos históricos e significantes da atividade mental para a comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas. Trazem as marcas deixadas pelos diferentes momentos históricos, com suas contradições, quer nas elaborações, quer nas articulações por que passaram no jogo das forças sociais (FONTANA, 2005).

Além de uma história social, os conceitos têm história no desenvolvimento dos indivíduos; e, não sendo aprendidos ou desenvolvidos naturalmente, concretizam-se nas interações com as diversas instituições humanas. As condições biológicas são a base do desenvolvimento mental, mas a formação dos conceitos depende das possibilidades que se tem, nas interações, de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado.

Fontana (2005, p. 15) esclarece que a criança nasce inserida num contexto cultural constituído dentro de uma tradição, com um sistema de significações sociais consolidado; e os adultos se esforçam, intensamente, para incorporá-la nesse contexto, sendo mediadores entre a herança cultural e a criança por meio, dos gestos, atos e palavras. Nesse processo, pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente e a palavra “[...] é mediadora de todo o processo de elaboração da criança, objetivando-o, integrando e direcionando as operações mentais envolvidas”.

Quando uma criança, ao interagir com outras pessoas, se apropria do significado dos objetos que foram construídos por outros sujeitos e encontram-se nas ações humanas, na cultura que a criança pertence – está acontecendo uma mediação não intencional, não dirigida. As ações que, a princípio, são estimuladas pelas pessoas com quem a criança convive, passarão, aos poucos, a ser iniciativas da própria criança, serão incorporadas na realização de suas atividades e na utilização de objetos. Os conceitos aprendidos nessas interações são conceitos cotidianos.

Ao entrar na escola, a criança terá contato com outro tipo de conhecimento. Esse conhecimento será apreendido mediante um ensino sistemático, intencional,

próprio à educação escolar, e que se relacionam a eventos não diretamente acessíveis à observação ou à ação imediata da criança. A conhecimentos desse tipo Vygotsky chamou de conceitos científicos.

As interações que acontecem no ambiente escolar têm a intenção clara de levar o aluno a se apropriar de conhecimentos sistematizados e, portanto, as condições da elaboração conceitual são diferentes das que acontecem no cotidiano, em vários aspectos.

Na Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem é condição imprescindível para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e as ações dos adultos ou dos colegas mais experientes são fundamentais para esse desenvolvimento. Por outro lado, a forma de organização do ensino e dos conteúdos veiculados nas práticas escolares podem favorecer à formação de novos conceitos.

Segundo Vygotsky (2001), a definição do desenvolvimento intelectual e dos conceitos da criança acontece na idade escolar, momento decisivo e determinante, ocorrendo aí apropriação da base cultural, recebida de outros, no meio social em que se encontra inserida. Ao receber o significado de uma palavra, veículo do conceito, a criança promove uma síntese desse conceito, interioriza-o e modifica seu modo de pensar.

Seu aprendizado não se faz isoladamente ou por memorização ou repetição, mas por meio de ações mentais e da compreensão de que o conceito científico tem um lugar definido no sistema de conceitos que determina sua relação com outros conceitos.

Vygotsky (2001) afirma não ser possível a apropriação de um conceito científico sem a palavra, sem a atividade de generalização e a atividade do pensamento verbal, que devem ser direcionadas pelo professor e pelos estudantes no ambiente escolar. As ações de ensino, organizadas e intencionais, mediadas pelo professor ou por um colega, com objetivos definidos e desafiadores, levam os estudantes, ao realizarem as atividades propostas, a se apropriarem do que lhes é novo, possibilitando acesso a um nível mais abstrato de pensamento.

Segundo Bernardes e Asbahr (2007, p. 336, *itálico dos autores*) “[...] o ensino como instrumento mediador e a aprendizagem como produto são

entendidos, segundo o enfoque histórico-cultural, como um sistema *integrado* presente nas atividades humanas em geral” e “[...] tal sistema integrado possibilita a transformação da constituição do psiquismo humano e do desenvolvimento geral dos indivíduos”.

Libâneo (2004, p. 02), ao se referir à escola como o lugar de mediação cultural, direcionada para o desenvolvimento de funções psicológicas, afirma que didaticamente, “[...] a característica mais destacada do trabalho de professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem”.

O destaque à importância da mediação docente é um dos avanços promovidos pelos pensamentos de Vygotsky, que com os conceitos de mediação e mediador traz o professor para o primeiro plano nos processos de ensino e aprendizagem ao lhe atribuir a tarefa de organizar o ensino de maneira a promover o desenvolvimento, uma vez que para ele a aprendizagem promove o desenvolvimento e os dois processos interagem e influenciam-se mutuamente desde o início da vida.

Fontana (2005, p. 21) diz que, o contexto escolar deve propiciar ao aluno a compreensão das bases do sistema de concepções científicas e “sua elaboração requer a utilização de operações lógicas complexas – comparação, classificação, dedução, etc. – de transição de uma generalização para outra”. Como as atividades com o objetivo de conduzir à apropriação dos conceitos sistematizados são organizadas de forma discursiva, pela lógica verbal, é sempre outro conceito que faz a mediação entre o aluno e o conceito que o aluno está apropriando; a relação entre o professor e o aluno, “[...] é uma relação de ensino, cuja finalidade imediata – ensinar/aprender – é explícita para seus participantes, que ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados”.

A assimilação dos conceitos científicos pelos alunos acontece mediante uma colaboração sistemática entre o professor e o aluno. É por meio dessa mediação que o sujeito vai progressivamente desenvolvendo as funções psicológicas superiores.

Compreendemos, portanto, que a mediação docente é uma das importantes atribuições do professor, que se interpõe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem. É por

meio da mediação que a aprendizagem acontece e no pensamento de Vygotsky, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento. A formação de conceitos é um processo constante no desenvolvimento das funções psicológicas superiores; entre elas, a evolução do pensamento. Para compreender o desenvolvimento do pensamento, é necessário conhecer o processo de formação de conceitos.

2.2. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS

O estudo da formação de conceitos na psicologia cognitiva tem em Vygotsky uma grande contribuição. Vygotsky (1989, p. 47), ao analisar os estudos de Ach²¹, reconhece-lhe no método algumas contribuições e também falhas. O mérito de Ach está em demonstrar que a formação de conceitos “[...] é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo; que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema”. Entretanto, Ach não considera o papel da palavra nesse processo, deixando de revelar sua própria natureza, pois, a palavra é o signo que após ser dominado e incorporado, torna-se o símbolo do conceito.

Para Vygotsky (1989, p. 71), “[...] um conceito é mais que a soma de conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental: é um ato real e complexo de pensamento”. Portanto, o ensino de um conceito só poderá acontecer quando o desenvolvimento mental tiver atingido um nível necessário, não sendo possível que seu ensino seja realizado mediante um treinamento. O autor ainda ensina que “em qualquer idade, um conceito expresso

²¹ Ach foi um estudioso da gênese dos conceitos. Os métodos anteriores a ele, utilizados para o estudo dos conceitos separavam a palavra do material da percepção e operavam ou com uma, ou com o outro. Ach cria o “método de busca” e segundo Veer e Valsiner (1996, p. 284-285) inicia suas pesquisas a partir de três pressupostos teóricos muito próximos do pensamento de Vygotsky na época: 1 - “[...] a pesquisa deveria estudar o desenvolvimento de conceitos e não seus produtos acabados”. 2 - “[...] deveria estudar a maneira como as palavras adquirem um sentido significativo, a maneira como se transforma em símbolos”. Ach começou com palavras, a princípio sem sentido, e acompanhou “[...] o caminho de seu desenvolvimento até unidades significativas”. 3 - “[...] os conceitos servem a uma função definida no pensamento e o homem não é um receptor passivo de impressões, como Galton havia afirmado”. Com esse método, Ach contribuiu para o avanço das pesquisas sobre o desenvolvimento de conceitos.

por uma palavra representa um ato de generalização”. E complementa seu pensamento explicando que:

[...] os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo: à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos (VYGOTSKY, 1989, p. 71-72).

Todavia, é necessário o desenvolvimento de muitas funções intelectuais como: “[...] atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”, para que seja possível o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras. “Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial” (VYGOTSKY, 1989, p. 72).

Nas interações verbais entre crianças e adultos, mediadas por um mesmo sistema linguístico, as palavras têm o mesmo significado; em termos práticos, para ambos, há coincidência de conteúdos, o que possibilita a comunicação e desenvolve diferentes estruturas de generalização. Para exemplificar: a um quadrado vermelho, uma criança poderia agrupar outros quadrados disponíveis. A compreensão desse comportamento poderia indicar ela ter se orientado pelo entendimento do conceito geométrico de “quadrado”, mas raramente é o que acontece, a criança norteou-se por alguns aspectos de percepção muito concretos (VEER; VALSINER, 1996).

Segundo Veer e Valsiner (1996, p. 290), Vygotsky, ao estudar a formação de conceitos no subestágio dos pseudoconceitos afirma que seu traço mais importante “[...] é que eles abrangem fenotipicamente os mesmos objetos que um conceito real, mas originam-se de uma maneira bem diferente”. Desta forma, indicava que um conceito real (como “quadrado”) “[...] baseia-se na compreensão de certas características abstratas que não ocorrem no mundo perceptual”. Assim, pseudoconceitos exemplificam situações onde uma palavra é utilizada para representar o mesmo objeto concreto, tanto para a criança quanto para o adulto, mas o entendimento que cada um deles têm, acontece em níveis diferentes.

As palavras, então, desempenham funções diferentes na atividade mental infantil e adulta, com graus de generalidade distintos para ambos, possibilitando, à criança, o desenvolvimento dos conceitos.

Oliveira (1998, p. 50) lembra que o vocabulário da criança e seu conhecimento de mundo crescem rapidamente, por meio de sua experiência pessoal; é quando acontece, de forma bem clara, o processo de transformação de significados das palavras, nas primeiras etapas do desenvolvimento da linguagem. Na verdade, durante todo o desenvolvimento do indivíduo os significados das palavras continuam a transformar-se: mas é no início da aprendizagem escolar que ganham formas peculiares. Com a atuação intencional do professor na construção da estrutura conceitual do aluno, as transformações de significados passam a acontecer por outros meios, que não apenas a experiência cotidiana, mas também “[...] a partir de definições, referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediadas pelo conhecimento já consolidado na cultura”.

Vygotsky (1989, p. 107-108) destaca que “os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona”. A palavra sofre transformações tanto na história da língua como na ontogênese; e a relação entre a fala e o pensamento se altera ao longo do desenvolvimento. Assim, a palavra, ou seja, o conceito, não é uma entidade fixa, mas está sempre em mudança dentro da estrutura psicológica do sujeito, “[...] produzindo permanentemente o psiquismo humano, com formas de pensamento heterogêneas que convivem no interior de um mesmo sujeito” (OLIVEIRA, 2004, p. 06).

Podemos exemplificar essa transformação do significado da palavra, no processo de aquisição da linguagem por uma criança, quando ela aprende, por exemplo, a palavra “bolinha” e a utiliza para designar a uva, a laranja, as contas de um colar, a lua e outros objetos de formas similares. Com as interações que estabelece com os adultos ou crianças mais experientes, a criança faz ajustes em seus significados, aproximando-os cada vez mais dos conceitos que predominam em seu grupo cultural e linguístico. Ao ingressar na escola, o significado da

palavra transforma-se quando se apropria de conceitos científicos, como a geometria, e torna-se mais próximo dos conceitos culturalmente construídos.

Oliveira (2004, p. 10) retoma a ideia de que os conceitos, além de inseridos num sistema, também não são entidades estáveis, mas “[...] produtos de processos de construção conjunta de significações, sempre em transformação”. Elucida ainda que, “[...] a relação entre signos, sujeitos, significados e objetos, complexa, constante e intensa, gera conceitos e redes conceituais que nunca estão acabados, definitivos, mas sempre sujeitos a transformações”.

A Teoria Histórico-Cultural põe em destaque a importância da formação de conceitos na libertação dos seres humanos do contexto perceptual, mediante a abstração e generalização, possibilitadas pela linguagem.

Nos estudos sobre a formação de conceitos, Vygotsky (2001) investiga o desenvolvimento dos conceitos aprendidos na escola, os conceitos científicos, e os compara com o desenvolvimento dos conceitos adquiridos nas experiências do cotidiano. Essa comparação mostra a relevância da pesquisa sobre a formação de conceitos científicos no que diz respeito às questões relacionadas à educação escolar, uma vez que é na escola que deverão acontecer mudanças qualitativas no pensamento dos estudantes.

Os conceitos cotidianos são carregados de experiência pessoal e estão diretamente ligados aos objetos concretos e percorrem um caminho ascendente que vai do concreto ao abstrato. Os conceitos científicos implicam numa atitude mediada em relação aos objetos, valem-se da generalização e percorrem um caminho descendente, indo do abstrato para o concreto; isto explica que a criança, inicialmente, reconheça melhor o próprio conceito que o objeto que ele representa. (VEER; VALSINER, 1996).

Lvovski (1996, p. 177) expressa as ideias vygotskianas sobre o assunto esclarecendo: após o contato com os objetos ou fenômenos é que, geralmente, surge na criança um conceito cotidiano; e a conscientização da noção de objeto e o aprendizado de como utilizá-lo em operações abstratas, só acontece mais tarde. Diferentemente do conceito científico, que só aparece depois de uma ligação indireta com o objeto. “[...] a criança é confrontada com uma noção e aprende a estabelecer relações lógicas entre as noções. Somente depois disso, terá consciência do objeto”. Podemos compreender que, de certa forma, o conceito

científico abre caminho até o objeto, por meio da experiência e durante o desenvolvimento desta experiência, e

[...] que o conceito espontâneo se desenvolve por um processo indutivo (das propriedades elementares e inferiores às propriedades superiores), enquanto que o conceito científico se desenvolve por um processo dedutivo (das propriedades complexas e superiores às propriedades elementares e inferiores). Os conceitos científicos ‘descem’ através dos conceitos cotidianos, enquanto que esses últimos ‘se elevam’ através dos primeiros citados, no entanto, afirma Vygotsky, ainda que opostos, estes dois processos encontram-se intimamente ligados (LVOVSKI, 1996, p. 177)²².

De acordo com Veer e Valsiner (1996), no estudo sobre as relações entre os conceitos científicos e cotidianos, buscando compreender a formação dos conceitos científicos em particular, Vygotsky (1989) se perguntava sobre como ocorria o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos, e, mais, quais as possíveis relações entre ambos. E conclui que os conceitos científicos e cotidianos se formam por caminhos diferentes, mas se relacionam e se influenciam mutuamente. Considera ainda que, muitas vezes, é necessário que o desenvolvimento de um conceito cotidiano tenha alcançado certo nível de maturação para servir de base à formação de um conceito científico.

Na verdade, os conceitos cotidianos não são indiferentes à formação dos conceitos científicos, uma vez que estes, por sua natureza, influenciam e potencializam aqueles. Os conceitos cotidianos recebem dos científicos contribuição relevante, uma vez que a sistematização dos conceitos científicos fornece estruturas para seu desenvolvimento ascendente em relação à consciência e ao seu uso deliberado (SFORNI, 2004).

É Vygotsky (2001, p. 358) quem ensina: “[...] observamos no desenvolvimento dos conceitos científicos, que não se refere ao seu objeto diretamente, mas de forma mediatizada por outros conceitos anteriormente constituídos”. Essa mediação é realizada pela palavra, e o significado da palavra

²² O termo “espontâneo” consta na tradução da obra de Lvovski (1996) e Vygotsky (2001) citadas neste capítulo, no entanto, estamos utilizando o termo “cotidiano”, pois consideramos mais adequado, uma vez que “espontâneo” pode dar a idéia de que o conceito se forma independentemente da cultura, das interações, e das vivências, enfim, do meio social em que o sujeito está inserido.

ou do conceito estabelece uma relação de independência do objeto que é conscientizado como tal. Podemos constatar que são os

[...] conceitos espontâneos da criança, que medeiam a relação entre o novo conceito científico e o objeto a que tal conceito se refere. [...] o conceito espontâneo, ao colocar-se entre o conceito científico e o seu objeto, adquire toda uma variedade de novas relações com outros conceitos e ele mesmo se modifica em sua própria relação com o objeto. [...] no processo de desenvolvimento dos conceitos científicos o sistema surge junto com o seu desenvolvimento e exerce a sua influência transformadora sobre os conceitos espontâneos (VIGOTSKY, 2001, p. 358).

Entende-se que o autor quer afirmar serem os conceitos científicos aprendidos não de forma mecânica, mas que sua evolução depende de uma atividade mental do aluno; que os conceitos, cotidianos e científicos, recebem, no processo de formação influências externas e internas, sendo o aprendizado uma das principais fontes de conceitos da criança.

Luria (1990) desenvolveu pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo dos adultos e demonstrou como adultos, com diferentes níveis de escolaridade, revelam níveis de desenvolvimento diferenciados; e esclarece que o processo de formação de conceitos que Vygotsky observou nas crianças, ocorre também com eles. Ao concluir sua pesquisa estabelece relações entre o nível de escolaridade e o desenvolvimento do pensamento, ou seja, quanto mais escolaridade, maior o desenvolvimento cognitivo. E afirma:

O modo geral de reflexão da realidade também sofre alteração radical. A identificação das características essenciais de objetos e sua inclusão em categorias de objetos com características semelhantes deixa de ser algo secundário e insignificante. Novas operações teóricas surgem – análise das propriedades das coisas, sua inclusão em categorias e assim por diante. Os processos de raciocínio começam a envolver mais e mais abstração e generalização. O pensamento teórico, 'categórico', começa a funcionar ao lado das operações do pensamento prático, 'circunstancial', ocupando um lugar proeminente, algumas vezes começando a dominar a atividade cognitiva humana. Gradualmente, vemos a 'transição do sensorial para o racional' que a filosofia materialista moderna, como dissemos antes, tende a considerar um dos aspectos mais importantes do desenvolvimento da consciência (LURIA, 1990, p. 216-217).

Ao se apropriarem de conceitos científicos os sujeitos passam do sensorial (vivência) para o racional (pensamento teórico). Nas palavras de Davíдов (1988b, p. 95), “naturalmente, aos conhecimentos (conceitos) empíricos correspondem ações empíricas (ou formais) e aos conhecimentos (conceitos) teóricos correspondem ações teóricas (ou substantivas)”. Assim, se a educação escolar deixar o conhecimento científico à margem do ensino e se ocupar apenas do conhecimento empírico, o aluno realizará ações empíricas, não influenciando no desenvolvimento de seu pensamento teórico.

De acordo com Vygotsky (2001), uma característica dos conceitos cotidianos é que não são conscientizados, relacionam-se ao objeto e não ao ato de pensamento. Ou seja, quando se opera por meio dos conceitos cotidianos, a atenção está voltada para o objeto ao qual o conceito se refere e não ao ato do pensamento; e, assim, a pessoa, não se torna consciente dos conceitos que utiliza. As tarefas solucionadas por meio de conceitos cotidianos são práticas e exigem o pensamento empírico.

Das suas pesquisas, Vygotsky (2001) descobriu:

[...] que a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários. É por sua própria natureza que os conceitos científicos subentendem um sistema (VIGOTSKY, 2001, p. 295).

Nas palavras de Galuch e Sforini (2009, p. 117), “os conceitos científicos, portadores de um grau mais elevado de abstração, não são tão evidentes nos fenômenos e contextos”; portanto, para que sejam apropriados, é necessário que a consciência do indivíduo lhes seja intencionalmente dirigida. Como os dois conceitos têm características diferentes, não é possível apropriar-se dos conceitos cotidianos e científicos seguindo os mesmos procedimentos. Para a apropriação dos conceitos científicos, “[...] é preciso que o conceito esteja explícito, para que possa ser conscientizado pelos alunos na condição de um instrumento de generalização”.

Com relação a aprendizagem dos conceitos científicos, Leontiev (1983) volta-se para o problema da consciência e afirma: para que haja apropriação dos

conceitos científicos, é necessário que o aluno tenha consciência do que está aprendendo e para tal, sua atenção deve ser dirigida para o objeto do ensino que se torna objeto de sua consciência. Apresenta-se, assim, uma situação problema para o professor, a de organizar o ensino de forma que atraia a atenção do aluno para o que se pretende ensinar.

Ao estudar a relação entre a percepção e a consciência, na educação escolar, visando à aprendizagem de um conteúdo específico, Leontiev (1983), afirma que não há coincidência entre o conteúdo que o professor propõe em sua atividade didática e o que é conscientizado pelo aluno. E esta, é uma questão, de natureza psicológica, com grande importância: qual é o objeto da consciência, do que se conscientiza o homem e em quais condições?

O mesmo autor apresenta alguns exemplos de organização de ensino, em que a atenção do aluno não é direcionada para o objeto, como por exemplo, quando o professor tem por objetivo ensinar que os nomes próprios se escrevem com letras maiúsculas e apresenta como atividade

[...] a tarefa de escrever separadamente nomes de vacas e cães. A criança deve aqui tomar consciência de quais nomes devem ser dados às vacas, e quais aos cães; pode apresentar-lhe, ainda que com a melhor intenção do mundo, o dilema de decidir, por exemplo, se o nome de Matilda é apropriado para uma cadela, ou se ao contrário, é patrimônio exclusivo das vacas (LEONTIEV, 1983, p. 197-198, tradução nossa)²³.

Aqui, a atenção do aluno deveria voltar-se para o fato de que, ao escrever nomes próprios, devem-se utilizar letras maiúsculas, independentemente de ser o nome de vacas ou cães; mas não estava nisso o centro da atenção do aluno, ou seja, possivelmente não estava sendo conscientizado desse fato. Quer-se dizer que, embora os alunos possam gostar de uma atividade proposta pelo professor, ela pode não dirigir a atenção deles para o que seria o objeto do ensino.

Leontiev (1983, p. 201, tradução nossa)²⁴, chama a atenção para o fato de que a percepção é muito mais ampla que a consciência, ou seja, “[...] o âmbito do

²³ “[...] la tarea de escribir por separado nombres de vacas y de perros. El niño debe aquí tomar conciencia de que nombres deben dárseles a las vacas, y cuales a los perros; puede presentársele, aún con la mejor intención del mundo, el dilema de tener que decidir, por ejemplo, si el nombre de Matilda es apropiado para una perra, o si por el contrario es patrimonio exclusivo de las vacas” (LEONTIEV, 1983, p. 197-198).

²⁴ “[...] el ámbito de lo concientizado es relativamente estrecho” (LEONTIEV, 1983, p. 201).

conscientizado é relativamente estreito”, e o conteúdo do que é percebido não coincide diretamente com o que é conscientizado. Cita o exemplo de uma pessoa que caminha pelas ruas conversando com um amigo; ela percebe as vitrines, a calçada, as pessoas que estão à sua volta, mas a sua atenção está voltada para o conteúdo da conversa, portanto, tem consciência, apenas, do que conversa com o amigo.

Esses estudos de Leontiev ajudam a compreender a importância de, ao organizar o ensino, o professor ter clareza do conceito ensinado; e, nas atividades que desenvolve com os alunos, estar atento para que o objeto do ensino não esteja presente de forma indireta, pois poderia ser apenas percebido e não conscientizado. Caso contrário, quando se solicitasse do aluno determinados conhecimentos, ele poderia ter “[...] dificuldade em utilizá-los de forma consciente, porque o que não é consciente, não pode ser reproduzido de maneira voluntária” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 119).

Segundo Leontiev, o que entra ou não no campo da consciência depende de o conteúdo ter sido apresentado como objeto para o qual está diretamente dirigida a ação.

Por isso, o ensino, mais do que ser organizado mediante atividades que tenham sentido para o aluno, deve conduzir à atenção e à conscientização do objeto de conhecimento. “Para que seja objeto de reflexão, análise e generalização, como toda e qualquer apropriação conceitual, é necessário que o ensino [...] seja organizado de forma que o sujeito tome consciência do conteúdo a ser internalizado” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 122).

Vygotsky (2001, p. 359) ensina que “[...] todo conceito é uma generalização”, afirmação que induz à questão de saber qual a relação dos conceitos entre si. E Vygotsky afirma que:

Mas se a generalização enriquece a percepção imediata da realidade, é evidente que isto não pode ocorrer por outra via psicológica a não ser pela via do estabelecimento de vínculos complexos, de dependências e relações entre os objetos representados no conceito e a realidade restante. Deste modo, a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir (VIGOTSKY, 2001, p. 359).

Os problemas com os quais a mente entra em contato e precisa resolver são de natureza diferente quando tem que assimilar os conceitos científicos que são apropriados na escola, com os quais normalmente não tem contato direto e não conhece por meio da experiência; e em outro momento, quando resolve problemas do cotidiano e tem acesso direto ao objeto ou fenômeno, se utiliza de seus conceitos cotidianos. Os conceitos científicos e cotidianos têm diferentes relações com a experiência e sua atitude para com os objetos também é diferente (VYGOTSKY, 1989).

No percurso dos conceitos cotidianos para os científicos, Vygotsky (2001) ensina que ocorre uma transformação que caminha no sentido de uma maior imersão em situações concretas, em atividades práticas e experiências pessoais, rumo a um grau superior de generalização e abstração, estágio dos sistemas de conhecimentos organizados e compartilhados; e, nessa transformação, a escola tem papel primordial.

A princípio, as generalizações servem para a resolução de situações que são desafiadoras, embora simples. No início do desenvolvimento da generalização, a comparação dos objetos e fenômenos é imprescindível, sendo que as crianças pequenas se utilizam de critérios como tamanho, forma e peso, para comparar, distinguir e solucionar os problemas de seu cotidiano. Para Davídov (1988b, p. 59) “[...] o processo de generalização consiste em que a criança, por meio da comparação, separe do grupo de objetos algumas propriedades (qualidades) repetidas”.

Uma mesma categoria classificatória, de acordo com Davídov (1988b), pode ser aplicada a diferentes e distintas situações por meio da generalização conceitual. A princípio, ao generalizar, faz-se uma separação mental, isolando alguns atributos que são peculiares a determinados objetos; e, mediante princípios de categorização, fazem-se comparações, estabelecem-se relações e selecionam-se objetos que correspondem a um conceito abstrato ou categorial, classificáveis por categoria, independente da cor, tamanho, forma.

O desenvolvimento do esquema conceitual hierárquico, favorecido pelo ensino de diferentes categorias, conduz ao desenvolvimento de processos mentais mais abstratos. O estudante transforma o pensamento concreto em

pensamento com operações lógicas, racionais, abstratas e conceituais; ou seja, num sistema de conceitos.

No ensino adequadamente organizado, as atividades de tarefas repetitivas são evitadas e as que desencadeiam a reflexão do aluno, são realizadas, levando à generalização. Tem-se a noção de que o estudante chega à capacidade de generalização, quando consegue pensar com esse conceito em diferentes situações; significando que o conhecimento se transformou em instrumento do pensamento. Estamos nos amparando em Davídov (1988b, p. 96) ao dizer que primeiro os alunos descobrem em certa área a relação geral principal, “[...] constroem sobre sua base a generalização substantiva e, graças a ela, determinam o conteúdo do ‘núcleo’ da matéria estudada, convertendo-a em meio para deduzir relações mais particulares, isto é, um conceito”²⁵.

Na Teoria Histórico-Cultural, a generalização e a abstração têm um vínculo estreito e foram estudadas também por meio de experimentos de classificação desenvolvidos por Ach, com o objetivo de descrever “[...] tipos básicos de pensamento lógico que provariam que todas as pessoas têm o mesmo potencial inato de abstração e generalização” (LURIA, 1990, p. 65).

O mesmo autor informa que Goldstein, e seu colaborador Weigl, estudaram dois tipos de classificação: a) o pensamento concreto ou situacional, quando os sujeitos “[...] não separam os objetos em categorias lógicas, mas os incorporam em situações gráfico-funcionais extraídas da vida e reproduzidas de memória”; e b) a classificação categorial ou abstrata, quando o sujeito “[...] forma uma categoria distinta, selecionando objetos correspondentes a um conceito abstrato”. Luria (1990, p. 66). Ainda ensina que a:

Classificação categorial implica pensamento verbal e lógico complexo que explora o potencial da linguagem de formular abstrações e generalizações para selecionar atributos e

²⁵ Todavia, devemos considerar que algumas vezes a repetição pode ser utilizada para levar à memorização, possibilitando que um conhecimento se automatize depois de ter sido aprendido, compreendido. Como na memorização da tabuada, que após o aluno compreender o que significa a multiplicação, necessitará repetir para memorizar, realizando operações matemáticas com graus semelhantes de complexidade. No processo de alfabetização, a repetição também é importante para a “automatização” da leitura e escrita. O que deve ser evitado são as tarefas que o aluno realiza sem compreender seu significado e apenas repete mecanicamente, pois não acrescentaria nada em sua aprendizagem e desenvolvimento, tornando-se uma atividade cansativa e sem sentido para ele.

subordinar objetos a uma categoria geral. Deve-se notar que o pensamento 'categorial' é geralmente bastante flexível; os sujeitos passam prontamente de um atributo a outro e constroem categorias adequadas. [...] A capacidade de se mover livremente, de mudar de uma categoria para outra é uma das características principais do 'pensamento abstrato' ou do 'comportamento categorial' essencial a ele (LURIA, 1990, p. 65-66).

Davídov (1988b) afirma que, uma das finalidades mais importantes do ensino escolar, é a formação das generalizações conceituais nas crianças.

Em seus estudos voltados para a educação escolar, Davídov (1988b) examina como, na escola, as crianças começam a assimilar os fundamentos de formas mais desenvolvidas de consciência social e de pensamento teórico; ou seja, fundamentos da ciência, da arte, da moral e do direito, ao mesmo tempo em que desenvolvem as habilidades relacionadas a essas formas de consciência, como a reflexão, a análise e o planejamento.

Dessa forma, a escola assume grande importância e responsabilidade no desenvolvimento do pensamento de seus alunos. É o que encerra o pensamento de Vygotsky e Leontiev; conforme interpreta Davídov (1988b, p. 31) afirmam que “[...] a educação e o ensino ('apropriação') são as formas universais de desenvolvimento mental do homem”.

De acordo com Libâneo (2004) desde que adequadamente organizado, o ensino contribui com o processo a apropriação da cultura e com o desenvolvimento do pensamento. Assim, ensino e aprendizagem, formam uma unidade, são articulados entre si. O autor expressa essas ideias de duas formas:

[...] a) enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa; b) enquanto forma o pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno (LIBÂNEO, 2004, p. 14).

Segundo Oliveira (2004), dois temas centralizam as relações existentes entre o modelo histórico-cultural e o fenômeno pedagógico: o peso do ato educativo intencional, em especial em circunstâncias formais, como é o caso da escola, que se afasta do natural; e a separação entre cotidiano e a escola, que tem a finalidade de formar tipos de pensamento particulares e que necessitam de intervenção para o estabelecimento de uma direção.

Insere-se nesta linha de reflexões uma das ideias mais conhecidas de Vygotsky: a relevância que confere à aprendizagem escolar no desenvolvimento mental mediante a apropriação dos conceitos científicos, como se pode verificar na citação abaixo:

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 1989, p. 79).

Os conhecimentos científicos são apropriados, na escola, geralmente, mediante o ensino organizado dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem os currículos escolares. As variadas formas de organização do ensino têm influência na aprendizagem e formação do pensamento dos alunos contribuindo para a formação do pensamento empírico ou do pensamento teórico. Trataremos, a seguir, do desenvolvimento desses diferentes pensamentos.

2.3. PENSAMENTO EMPÍRICO E PENSAMENTO TEÓRICO

É por meio da apropriação do conhecimento produzido socialmente pela humanidade durante sua história, que o homem se torna humano, que desenvolve as funções psicológicas superiores. O pensamento humano é desenvolvido mediante a aprendizagem que acontece em todas as situações de vida, do nascimento à morte, das situações cotidianas à escola. No entanto, as propriedades do que se aprende, num e noutro espaço, são diferentes; e também diferentes são as qualidades do pensamento que se desenvolve a partir dessas aprendizagens.

Para compreender o processo de desenvolvimento do pensamento, recorremos a Dávidov (1988b), que faz a distinção entre dois tipos de pensamento, o pensamento empírico e o pensamento teórico.

Ao referir-se às particularidades do pensamento empírico, o autor afirma que a produção do conhecimento e a formação da consciência estiveram e estão historicamente ligadas à atividade prática e social dos homens. O pensamento empírico é constituído desse processo de transformar as percepções sensoriais em expressões verbais; é, então, derivado diretamente da atividade sensorial sobre os objetos da realidade; tem, assim, um caráter empírico, embora se realize por meio da expressão verbal. O conhecimento a que se tem acesso por esse meio é vinculado ao plano concreto das imagens.

O pensamento teórico desenvolve-se em situação de ensino escolar adequadamente organizado, que conduz o aprendiz a perceber as inter-relações entre conceitos incluídos no sistema de sua formação, busca a compreensão do movimento que vai do geral para o particular e do particular para o geral, uma vez que qualquer objeto possui ao mesmo tempo traços especiais que lhe são próprios; mas esse objeto só pode existir em unidade com o geral, que o determina (DÁVIDOV, 1988b).

Entretanto, o desenvolvimento do pensamento teórico não acontece naturalmente, nem pelo fato de o indivíduo ter acesso à educação escolar e ao conhecimento científico. Requer que o ensino desse conteúdo seja organizado, de forma que favoreça seu desenvolvimento.

De acordo com Bernardes (2006, p. 152), a organização das ações pedagógicas “[...] segundo os princípios da lógica formal centraliza o processo de generalização na natureza externa do objeto, seguindo o sentido do particular ao geral”. Portanto, contribuímos para o desenvolvimento do pensamento empírico, quando organizamos o ensino, pautando-o na lógica formal; e quando os conteúdos transmitidos se restringem a uma relação cotidiana e utilitária com os objetos e fenômenos. Nesse ensino, o conhecimento é apresentado como acabado, sem relação com o sistema de conceitos em que está inserido e a memorização é bastante solicitada. Estudam-se ideias, conceitos, juízos; e estabelecem-se relações entre eles, não se considerando como surgem e se

desenvolvem os conhecimentos; por outras palavras, não importa o curso do processo do pensamento.

Segundo Davídov (1988b), nesse modo de ensino, a generalização e a formação de conceitos são realizadas mediante a comparação. O procedimento implica em que sejam separados, num conjunto de objetos, aqueles que possuem características similares. O professor escolhe uma grande quantidade de objetos parecidos ou iguais e pede aos alunos que os analisem e comparem. Em seguida, são registradas as qualidades isoladas e determinadas as diferenças. Feita a seleção das qualidades comuns dos objetos, define-se o conceito por meio da enumeração das características gerais correspondentes a cada conjunto. O geral, na análise do objeto, constitui o essencial; é o que se repete, é a invariável das diversas propriedades dos objetos de uma classe. Para a lógica formal, os objetos são identificados a partir das propriedades e relações específicas.

Através das semelhanças e diferenças resultantes da comparação de um objeto com outro, pode-se extrair suas características. Se pegarmos uma caneta, um caderno, uma colher, uma chave, uma xícara e uma bola, veremos que tem vestígios que os tornam diferentes ou semelhantes. São características de formato, peso, cor e volume, entre tantas outras; e as relações existentes entre os objetos podem ser causais, temporais ou espaciais. As características de um objeto permitem encaixá-lo, mediante comparação, a algumas categorias e excluí-lo de outras. Se a cor for o atributo escolhido, podemos agrupar na categoria “cor vermelha”, uma maçã, um lápis, uma blusa, um carro.

Esse procedimento que vai do particular ao geral, uma vez que se parte das características de cada objeto isolado, tomando em separado aquilo que lhes é comum, permite a generalização por se definir uma palavra-termo que possa designá-los. A palavra-termo, que designa determinada categoria, permite ao homem abstrair essa particularidade de outras propriedades do objeto (PETERNELLA, 2011, p. 60).

O ensino tradicional, organizado segundo os princípios da lógica formal, criticado por Davídov (1988b, p. 60), tem nessa generalização a via fundamental para a formação dos conceitos. A generalização e a abstração são inseparáveis e o “[...] conhecimento do comum, sendo o resultado da comparação e de sua fixação em palavra, sempre é algo abstrato, imaginável”. Esse tipo de

generalização é que vai desenvolver nos alunos a importante operação da sistematização ou classificação. Uma das tarefas centrais desse método de ensino é o conhecimento dos “[...] esquemas de classificação, que refletem as correlações dos conceitos em uma ou outra área”.

Estas generalizações são frutos do ensino pautado na lógica formal e Davídov (1988b, p. 62), mediante uma análise especial, observa que por meio destas abstrações e generalizações, são formados apenas os conceitos empíricos, uma vez que “[...] não expressam a especificidade dos conceitos científicos estritamente teóricos”. E o mesmo autor afirma que “[...] um dos problemas mais importantes da teoria do conhecimento consiste em definir, justamente, a peculiaridade e as particularidades qualitativas dos conceitos científicos à diferença dos cotidianos e empíricos”.

Para Davídov (1988b, p. 62), esta generalização conceitual não separa “[...] as particularidades essenciais do objeto, a conexão interna de seus aspectos.” Logo, “[...] não assegura, no conhecimento, a separação entre os fenômenos e a essência. As propriedades externas dos objetos, sua aparência se toma aqui pela essência”. Reduz-se o conteúdo do conceito aos dados sensoriais, o que pode ser observado quando um professor, ao organizar seu ensino, apresenta o conceito verbalmente, sem contextualizá-lo historicamente, em sua origem e nas necessidades humanas que contribuíram para sua teorização; ou quando conduz os alunos a descrever aspectos dos fenômenos que são diretamente perceptíveis e observáveis, sem considerar o movimento histórico de sua constituição.

Desta forma, tem-se o início do processo do conhecimento; e a lógica formal só chega até aqui, pois a compreensão empírica dos objetos e dos fenômenos apenas descreve, cataloga, expõe e esquematiza os elementos das suas manifestações externas, não penetrando em suas relações internas. O objeto só poderá ser inteiramente conhecido se consideramos suas relações num sistema conceitual, relacionando com o que pode ser observado diretamente, sensorialmente. Apenas o pensamento teórico é capaz desse conhecimento, pois reúne o que não é semelhante, o que é diferente, o que não coincide, mas é determinante do objeto do conhecimento (DAVÍDOV, 1988b).

É importante ressaltar que, Davídov não retira os méritos da escola tradicional que tem por base o ensino organizado pela lógica formal; reconhece o

valor de propiciar aos alunos um sistema de conhecimentos e modos de ação na prática cotidiana; entretanto, afirma que o pensamento que esse ensino possibilita desenvolver é insuficiente para a assimilação dos conhecimentos contemporâneos e os princípios de uma relação criativa, ativa, e profunda com a realidade. Propõe a superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico.

No pensamento teórico a relação que se estabelece com o objeto é uma relação objetiva, geral e particular; enquanto que no pensamento empírico o ponto de partida é o particular em direção ao geral, a procura do igual em cada objeto da classe a que pertence.

À sua época, Davídov (1988a, p. 03, tradução nossa)²⁶. preocupava-se com os conteúdos e métodos de ensino que, segundo ele, precisavam ser modificados para que fosse possível oferecer, nas escolas, os conhecimentos desenvolvidos na ciência e na cultura. No entanto, ao considerar o volume de novos conhecimentos, o tempo de permanência dos alunos na escola, coloca a questão: “Como desenvolver nos alunos aquelas capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente e utilizar com êxito tais conhecimentos, etc.?”.

Considera, então, que a função da escola atual é ensinar o aluno a orientar-se com independência, e, na informação científica ou em qualquer outra; ou seja, ensinar o aluno a pensar, organizando o ensino de forma que impulse o desenvolvimento do pensamento teórico. Se considerarmos que Davídov escreveu este texto em 1986 e que o volume de conhecimento produzido aumentou muito, concluímos que este pensamento não só é atual, mas que foi potencializada a sua importância.

Para Davídov (1988b, p. 59), a estruturação das disciplinas escolares deve propiciar aos alunos, a formação de um nível de consciência e de pensamento mais alto que aquele que tem sido desenvolvido pelo processo de aprendizagem escolar. Esse nível é o da consciência e do pensamento teórico, que têm suas principais leis evidenciadas pela dialética materialista. O ensino que se orienta à formação das bases da consciência e do pensamento empíricos, na opinião de Davídov percorre um “[...] caminho importante, mas não o mais efetivo na

²⁶ “Como desarrollar en los alumnos aquellas capacidades intelectuales que les permitam asimilar plenamente y luego utilizar con éxito dichos conocimientos, etc?” (DAVÍDOV, 1988a, p. 03).

atualidade, para o desenvolvimento psíquico das crianças”. Ao reconhecer a especificidade do conteúdo objetivo do pensamento teórico, não diminuimos a importância e o papel das fontes sensoriais no conhecimento.

Ao mesmo tempo, só este reconhecimento determina o lugar e a forma de sua inclusão no pensamento teórico, só ele põe em evidência a sua necessidade como meio especial de reflexo da realidade, cuja finalidade é ‘captá-la’ mais profundamente e determinadamente, em conjunto (DAVÍDOV, 1988b, p. 80).

Davídov desenvolve a teoria do ensino desenvolvimental, que recebeu essa denominação por apoiar-se no pensamento de Vygotsky de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. Ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento são dois processos inter-relacionados, formam uma unidade; e, assim, o ensino adequadamente organizado propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento (LIBÂNEO, 2004).

Para Davídov (1988b) o ensino desenvolvimental tem como base o seu conteúdo e dele se originam os métodos de organização de ensino.

Esta proposição exemplifica o ponto de vista de Vigotski e Elkonin. ‘Para nós, escreveu Elkonin, tem importância fundamental sua idéia (de Vigotski – VD) de que o ensino realiza seu papel principal no desenvolvimento mental, antes de tudo, por meio do conteúdo do conhecimento a ser assimilado’. Concretizando esta proposição, deve-se observar que a natureza desenvolvimental da atividade de aprendizagem no período escolar está vinculada ao fato de que o conteúdo da atividade acadêmica é o conhecimento teórico (DAVIDOV, 1988b, p. 52).

Davídov, ao pesquisar a aprendizagem, verificou a insuficiência do ensino que se baseia apenas na formação do pensamento empírico; e utilizando-se do método da ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto, da dialética materialista-histórica, desenvolveu as bases de um ensino voltado para a formação do pensamento teórico. Este é um processo por meio do qual a essência, a origem e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento como caminho de construção do conceito, são revelados. Ao mesmo tempo em que se apropria de um conteúdo, o aluno

[...] adquire os métodos e estratégias cognitivas gerais que são intrínsecos a este conteúdo, convertendo-os em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. Desse modo, o pensamento teórico se desenvolve no aluno pela formação de conceitos e pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permitem sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem (LIBÂNEO, 2009, p. 02-03).

E Libâneo (2009, p. 03) conclui afirmando que: “[...] para pensar e atuar com um determinado saber é necessário que o aluno se aproprie do processo histórico real da gênese e desenvolvimento desse saber”.

Portanto, deveriam tais princípios mediar sempre as relações do indivíduo com a realidade. Para apreender o conteúdo da realidade para além das aparências imediatas, a lógica do movimento da realidade deveria estar conscientizada pelo indivíduo.

As bases da lógica formal permeiam a vida cotidiana, são ensinadas e apropriadas desde a infância; e as utilizamos sem mesmo nos dar conta, passam a integrar o pensamento, mediando a construção do conhecimento. Ora, assim como ensinamos e aprendemos a pensar com as bases da lógica formal, podemos ensinar e aprender a pensar com base na lógica dialética.

Conforme a lógica dialética, o pensamento teórico se forma pela reprodução no pensamento das formas universais das coisas, captadas cognitivamente a partir da atividade humana prática. A abstração é, pois, o processo mental pelo qual captamos dados da realidade e os reproduzimos na mente, as conexões internas do objeto, sua essência, seu movimento interno e suas contradições (PARREIRA, 2008, p. 36).

Para Davídov (1988b), o ensino deve estar orientado para, essencialmente, desenvolver o pensamento teórico, o que acontecerá desde que se modifiquem os conteúdos e os métodos de ensino. Em outras palavras, a escola deve ensinar a pensar teoricamente. E o autor apresenta de forma clara o que quer dizer por pensamento teórico:

[...] o termo pensamento teórico não deve ser identificado com o chamado pensamento ‘abstrato’ que se apoia em raciocínios verbais. A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial com o que o homem enfoca a

compreensão das coisas e os acontecimentos pela via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento (DAVIDOV, 1988a, p. 06)²⁷.

Quando o objetivo do ensino é o desenvolvimento do pensamento teórico, é importante considerar as particularidades da generalização, da abstração e da formação dos conceitos científicos, que são diferentes do desenvolvimento do pensamento empírico. Portanto, a organização do ensino e a forma de tratar o conteúdo a ser ensinado devem ser diferentes quando se considera a origem e o desenvolvimento dos conceitos a partir da lógica dialética, que em sua estrutura incorpora a lógica formal. A diferença mais importante entre as representações gerais e os conceitos teóricos “[...] é que nestes conceitos se reproduz o processo de desenvolvimento, de formação do sistema, da integralidade, do concreto, e, só dentro desse processo, se revelam as particularidades e as inter-relações dos objetos singulares” (DAVÍDOV, 1988b, p. 131).

Por considerar, na organização do ensino, o contexto histórico em que o conhecimento se originou, e sua relação com as questões econômicas, sociais, políticas, o pensamento teórico descobre as inter-relações do objeto com o sistema de sua formação.

Conforme Davídov (1988b, p. 132) é no processo de trabalho produtivo que são encontradas as fontes do pensamento teórico, sempre ligado, internamente, à realidade dada em forma sensorial. “Obviamente, no processo de desenvolvimento histórico da produção material e espiritual, foi necessário um tempo considerável para que o pensamento teórico adquirisse soberania e sua forma atual”.

O autor reafirma a importância e a influência da historicidade no desenvolvimento cultural, na produção do conhecimento, de instrumentos e signos que conduzem de forma direta ao desenvolvimento do pensamento. Enfatiza que a produção humana se torna cada vez mais complexa e, igualmente, o pensamento de quem a produziu. Realça que o pensamento teórico “atual” é resultado da produção humana de signos cada vez mais complexos, de instrumentos com os quais o pensamento operou na produção de conhecimentos.

²⁷ “La esencia del pensamiento teórico consiste en que se trata de un procedimiento especial con el que el hombre enfoca la comprensión de las cosas y los acontecimientos por vía del análisis de las condiciones de su *origen y desarrollo*” (DAVIDOV, 1988a, p. 06, grifos do autor).

Em Davídov (1988b), o que diferencia o pensamento empírico do pensamento teórico é que este busca o esclarecimento das causas internas e as condições de origem de um objeto ou fenômeno, questionando para quê e por quê, sobre que bases, por qual possibilidade se converteu no que é e não em outra coisa. Exemplificando com a própria Teoria Histórico-Cultural, poderíamos questionar: Para que interessava a Vygotsky estudar o desenvolvimento do pensamento humano e sua relação com a aprendizagem escolar? Por que, quais motivos sociais, políticos, econômicos, históricos o levaram a esse estudo, tomando como base o materialismo histórico? O que possibilitou que entendesse o desenvolvimento humano como um produto socio-histórico-cultural e não como resultado de contingências ambientais ou determinado geneticamente mediante a maturação do sistema nervoso central?

Um mesmo objeto pode ser examinado isoladamente, desvinculado de um sistema, sem conexão com outros objetos, pode se tornar conteúdo do pensamento empírico; mas, se analisado “[...] dentro de certa concretude e só aqui revela suas verdadeiras particularidades, se converterá em conteúdo do pensamento teórico” (DAVÍDOV, 1988b, p. 80).

A experiência sensorial de primeiro tipo se apóia nas observações e representações. A experiência de segundo tipo, incluindo de maneira peculiar a observação, se apóia na ação cognoscitiva, que revela as conexões internas como fonte dos fenômenos observados. As ações que estabelecem as conexões entre o externo e o interno (singular e universal) constituem a base para a compreensão do objeto. A continuação do processo de formação do concreto, com ajuda destas ações, é o pensamento realizado em forma de conceitos, isto é, o pensamento teórico (DAVÍDOV, 1988b, p. 80).

Portanto, para descobrir as conexões internas dos fenômenos e sua reprodução como concreto é necessário o pensamento em forma de conceito, ou seja, o pensamento teórico.

Nossa busca de princípios para a organização de um ensino que visa conduzir ao desenvolvimento do pensamento teórico poderá delinear um modo de organização de ensino não apenas para a disciplina de Psicologia da Educação; mas princípios para a organização de ensino de forma geral, cujo objetivo é o desenvolvimento do pensamento teórico. Não estamos nos propondo a elaborar uma

metodologia do ensino, mas buscar elementos que possam orientar a organização do ensino no sentido do desenvolvimento do pensamento teórico.

Os estudos realizados, principalmente os relacionados à Teoria Histórico-Cultural, permitiram-nos compreender que a organização do ensino requer: a – identificação da unidade fundamental do objeto de estudo ou de ensino, ou seja, seu princípio interno. b – contextualização do conteúdo em seus aspectos histórico, científico, cultural, político, econômico, social. c – estabelecimento de relações entre os conceitos de uma teoria e os diferentes aspectos do contexto histórico em que foi produzida.

Pautados nestes pressupostos da Teoria Histórico-Cultural procuramos planejar o experimento didático que apresentaremos no capítulo cinco.

3. METODOLOGIA

Iniciando este capítulo, lembremos o objetivo desta pesquisa que é buscar princípios que possam orientar a organização do ensino de conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação no ensino superior, visando o desenvolvimento do pensamento teórico.

Apresentaremos primeiro, informações sobre o contexto onde foi desenvolvida a pesquisa; em seguida, o perfil das acadêmicas participantes do experimento; por fim, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e a análise dos dados.

3.1. CONTEXTO DA PESQUISA

A sede da instituição de ensino superior em que a pesquisa foi realizada localiza-se num município de porte médio, com pouco mais de 80 mil habitantes. Criada em outubro de 1965 pela Prefeitura Municipal, como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tendo como mantenedora a Fundação Educacional do Noroeste do Paraná, objetiva atender a expectativas e necessidades de secundaristas em relação ao acesso ao ensino superior, bem como, prover carências profissionais da atual, microrregião da AMUNPAR²⁸, composta por 28 municípios (PDI da Instituição)²⁹.

Aprovado o Estatuto, no início de 1966, o Conselho Estadual de Educação autorizou a abertura de matrícula dos cursos de Ciências, Geografia, Letras e Pedagogia. Em 1971, a faculdade obteve reconhecimento federal, e, em 1974, passou a denominar-se Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em meados de 1991, foi transformada em Autarquia Estadual.

²⁸ AMUNPAR – Associação dos Municípios do Noroeste Paranaense.

²⁹ O Plano de Desenvolvimento Institucional da instituição (PDI) em que realizamos a pesquisa, aprovado pela resolução 001/2006 – Congregação de 26/05/2006 foi a fonte consultada para a obtenção de alguns dados, principalmente os dados históricos.

A instituição oferece os cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências – Licenciatura Plena, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras – Português e Inglês, Matemática, Pedagogia, e Serviço Social.

Contava, também, com cursos de Especialização nas áreas afins aos cursos de graduação oferecidos. Ligados à Educação, estavam em desenvolvimento os seguintes cursos de pós-graduação lato sensu: Interdisciplinar em Ciências Humanas; Didática da Filosofia: Ofício do Professor-Filósofo; Libras; Fundamentos Teórico Metodológicos em Educação Infantil e Educação Especial; Pedagogia na Perspectiva Extra-Escolar: Ênfase em Organizações; Teorias e Práticas Pedagógicas; Língua Portuguesa e Literatura; Psicomotricidade; Ensino de Línguas Estrangeiras; Ensino Religioso; Planejamento, Gestão de Programas e Projetos Sociais; Biologia Vegetal e Educação Física na Educação Básica.

A Faculdade vem formando mão de obra qualificada, para atender, de modo especial, às necessidades dos 28 municípios que compõem a microrregião da Amunpar, muito embora, atenda também acadêmicos de muitas outras localidades, inclusive dos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo (PDI da Instituição).

Com relação aos docentes, dos 119 professores efetivos, 109, ou seja, 91% estão enquadrados no Regime T40 – Tempo de dedicação de 40 horas semanais de trabalho, e 53 deles, com regime de TIDE – Tempo Integral de Dedicação Exclusiva, envolvidos em mais de 40 projetos de pesquisa e extensão. A Instituição conta ainda com 44 professores colaboradores³⁰. A titulação e regime de trabalho dos professores constam nas tabelas 01 e 02.

Tabela 01. Titulação e regime de trabalho dos docentes efetivos – Ano 2010.

Graduação	-	-	-	-	-	
Total	109	08	01	01	119	100%
Titulação	40 horas semanais	24 horas semanais	12 horas semanais	09 horas semanais	Total	%
Doutorado	14	01	-	-	15	12,60%
Mestrado	50	05	-	-	55	46,21%
Especialista	45	02	01	01	40	41,19%

³⁰ Colaboradores são os professores contratados temporariamente mediante teste seletivo para substituir professores efetivos quando afastados de suas funções.

Fonte: Administração da Instituição – Seção de Pessoal.

Tabela 02. Titulação e regime de trabalho dos docentes colaboradores – Ano 2010.

Titulação	40 horas semanais	24 horas semanais	12 horas semanais	09 horas semanais	Total	%
Doutorado	-	-	-	-	-	-
Mestrado	09	-	07	-	16	42,11%
Especialista	13	-	07	-	20	52.63%
Graduação	-	-	02	-	02	5.26%
Total	22	-	16	-	38	100%

Fonte: Administração da Instituição – Seção de Pessoal.

A instituição, atendia a 2.382 estudantes em seus 11 cursos, a maioria no período noturno, conforme se pode conferir abaixo:

Tabela 03. Número de acadêmicos em 2010 por cursos, turno e sexo - Graduação.

Cursos	Turno	Sexo		
		M	F	Total
Administração	Matutino	50	89	139
Administração	Noturno	179	161	340
Ciências	Noturno	32	113	145
Ciências contábeis	Noturno	201	199	400
Educação Física	Integral	93	97	190
Enfermagem	Integral	25	141	166
Geografia	Noturno	77	73	150
História	Noturno	64	77	141
Letras	Noturno	41	103	144
Matemática	Noturno	62	79	141
Pedagogia	Vespertino	01	94	95
Pedagogia	Noturno	08	130	138
Serviço Social	Matutino	16	177	193
Total		849	1.533	2.382

Fonte: Administração da Instituição – Divisão de Secretaria Geral.

Estruturalmente, as tabelas 04 e 05 abaixo demonstram espaços e equipamentos:

Tabela 04. Distribuição da área construída nos diferentes setores.

N.º	Setor	Dependências	Área – M ²
01	Administração Geral da Instituição – Novas Instalações	28	788,18
02	Departamentos de Ensino / Laboratórios	18	605,76
03	Biblioteca Central	07	525,48
04	Biblioteca – Ampliação	03	251,60
05	Pavilhões Didáticos – Salas de Aula	44	2.129,10
06	Pavilhões Didáticos – Setores de Apoio	39	2.863,10
07	Centro de Prática de Educação Física	22	1.571,64
08	Centros Esportivos – Área Aberta	07	10.733,96
09	Outras Dependências	14	174,02
10	Estacionamento		10.000,00
01	Centro de Eventos (em Construção)	01	1.234,29
Total		195	31.596,81 ²

Fonte: PDI da Instituição.

Tabela 05. Total do espaço físico e da área construída da instituição.

Área Total do Campus	252.799,00
Área Construída	30.362,52 ² ³¹

Fonte: PDI da Instituição.

Esta pesquisa foi realizada em uma sala de aula desta instituição, no horário das aulas de Psicologia da Educação, com acadêmicas do segundo ano do curso de Pedagogia, no período noturno. Este curso está presente na instituição desde sua criação. A disciplina de Psicologia da Educação é ministrada no primeiro ano do curso, com carga horária de 102 horas/aulas e no segundo ano com 136 horas/aulas, sendo dedicadas 12 horas/aula ao conteúdo trabalhado no experimento didático³².

O momento da Instituição é de crescimento, quer em termos físico-estruturais, com capacidade de atendimento a mais alunos, quanto em termos conceituais, devido à qualificação de seus professores e, assim, melhor desempenho acadêmico.

3.2. O PERFIL DAS ACADÊMICAS PARTICIPANTES DO EXPERIMENTO

³¹ A tabela 4 apresenta o total de área construída de 31.596,81m², diferente da tabela 5 que é de 30.362,52 m², pois na tabela 4 está incluída a área que encontra-se em construção do Centro de Eventos de 1.234,29 m².

³² Os conteúdos da disciplina estão disponíveis no Anexo A.

Os dados referentes às acadêmicas foram coletados por meio de uma ficha de Identificação³³ especialmente elaborada para esta finalidade e preenchida pelas acadêmicas.

A pesquisa foi realizada em uma turma do Curso de Pedagogia, ambiente de atuação profissional da pesquisadora como professora da disciplina de Psicologia da Educação. Dispuseram-se à participação 27 acadêmicas, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁴. Trata-se de uma amostra não aleatória, uma vez que houve concordância por parte das alunas em participarem da pesquisa, sem que tenham sido selecionadas de uma população de acadêmicas. O número de participantes coincide com o total de alunas de uma turma do 2º. Ano do Curso, motivadas também pelo fato de cursarem a disciplina de Psicologia da Educação sob a docência da pesquisadora no momento em que a pesquisa se desenvolvia.

A média de idade dessas acadêmicas – a maioria solteira – era de 25,4 anos, sendo a idade mínima dezoito e a máxima de quarenta anos, como se pode verificar na tabela 06.

Tabela 06. Participantes da pesquisa, segundo a idade.

Idade	Frequência	%
16 a 19 anos	07	26,0
20 a 25 anos	11	40,7
26 a 29 anos	04	14,8
30 a 35 anos	02	07,4
36 a 40 anos	03	11,1
Total	27	100,0

Na tabela 07 pode-se observar que 22 das participantes eram solteiras, uma era casada e 4 eram divorciadas.

Tabela 07. Participantes da pesquisa, segundo o estado civil.

³³ A ficha de Identificação das acadêmicas encontra-se no ANEXO B.

³⁴ O TCLE utilizado nesta pesquisa encontra-se no ANEXO C.

Estado Civil	Frequência	%
Solteira	22	81,5
Casada	01	3,7
Divorciada	04	14,8
Total	27	100,0

Das participantes, cinco têm filhos, estando casada apenas a acadêmica 1, com um filho; a acadêmica 2 é solteira e tem um filho; as acadêmicas 3 e 4 são solteiras e tem 2 filhos e a acadêmica 5 tem três filhos e é divorciada. Todas estavam empregadas, três delas – as acadêmicas 1, 4 e 5 – em dois períodos (tabela 08).

Tabela 08. Número e idade dos filhos das participantes da pesquisa.

Acadêmicas	Número de filhos	Idade dos filhos
Acadêmica 01	01	01 ano
Acadêmica 02	01	03 anos
Acadêmica 03	02	09 e 15 anos
Acadêmica 04	02	18 e 20 anos
Acadêmica 05	03	11, 17 e 19 anos

Das acadêmicas participantes da pesquisa apenas duas não trabalhavam; das 25 (vinte e cinco) que trabalhavam, 13 (treze) desenvolviam carga horária semanal de 20 horas; e 12 (doze), carga horária semanal de 40 horas (tabela 09).

Tabela 09. Participantes da pesquisa, segundo a jornada de trabalho exercida em escolas ou outras atividades não escolares.

Jornada Semanal	Escola	Outra atividade
20 horas	13	—
40 horas	20	04
Total	25	04

A maioria das acadêmicas concluiu o ensino médio entre 2006 e 2008, indicando que no ano seguinte, ou um ano após o término do ensino médio, iniciaram o curso superior, como se pode observar na tabela 10.

Tabela 10. Participantes da pesquisa, segundo o ano de conclusão do ensino médio.

Ano de conclusão do ensino médio	Frequência	%
Entre 2008 e 2006	18	66,7
Entre 2005 e 2003	04	14,8
Entre 2002 e 2000	05	18,5
Total	27	100,0

Das 27 acadêmicas, apenas 10 cursaram o magistério no ensino médio e uma havia concluído o curso superior de Administração de Empresas, há oito anos.

Tabela 11. Participantes da pesquisa, segundo o ano de conclusão do curso de magistério.

Ano de conclusão Magistério	Frequência	%
Entre 2008 e 2006	05	18,5
Entre 2005 e 2003	02	7,4
Entre 2002 e 2000	03	11,1
Não cursaram o magistério	17	60,0
Total	27	100,0

Na análise do tempo de atuação no magistério, observa-se que a maioria tem menos de um ano e a quase a totalidade delas não excede a 3 anos. Das 21 acadêmicas que trabalham na área educacional, 11 não cursaram o magistério. A experiência com o magistério, para algumas acadêmicas acontece sob a forma de estágio extra-curricular, que iniciam enquanto cursam a faculdade de Pedagogia.

Tabela 12. Acadêmicas segundo o tempo de atuação no magistério.

Tempo (anos)	Frequência	%
Até 1 ano	10	37,0
2 anos	04	14,8
3 anos	06	22,2
Mais que 3 anos	01	3,7
Não tem experiência	06	22,2
Total	27	100,0

Importante considerar que grande parte dos acadêmicos da IES (Instituição de Ensino Superior), campo de pesquisa, reside em municípios circunvizinhos à sede. Assim também com as acadêmicas do experimento, em particular. Muitas viajam por, aproximadamente, uma hora da cidade em que residem até a

faculdade. Isto, aliado às horas de trabalho, faz com que disponham de pouco tempo para a realização de estudos extra-classe.

Tabela 13. Acadêmicas segundo o local de residência.

Local da residência	Frequência	%
Na cidade em que cursa a faculdade	18	66,7
Em outra cidade da região	09	33,3
Total	27	100,0

3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, por envolver a participação de seres humanos³⁵. Após sua aprovação, realizamos um experimento didático com a intenção de coletar dados para posterior análise, uma vez que estamos buscando princípios que possam orientar a organização do ensino de conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação no ensino superior, visando o desenvolvimento do pensamento teórico.

Nesta pesquisa, o experimento didático foi uma ação intencional voltada ao ensino da Psicologia da Educação nas licenciaturas. Trata-se de uma intervenção deliberada da pesquisadora nas situações de ensino com a intenção de analisar, na prática, um modo de organizar o ensino que conduza à apropriação de conceitos e ao desenvolvimento do pensamento. Portanto, no experimento didático, além de se organizar e desenvolver o conteúdo, também se busca captar o movimento do pensamento que este ensino provoca nos alunos.

Na escolha da metodologia para a realização da pesquisa consideramos algumas possibilidades e optamos pelo experimento didático por considerar que é o método de pesquisa mais adequado para se alcançar os objetivos propostos.

Estamos nos pautando em Freitas (2007) que afirma

O experimento didático é utilizado na investigação pedagógica que busca explorar uma questão central: que relação há entre a

³⁵ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UEM no parecer CAAE nº 0027.0.093.000-11, Anexo D.

didática e o desenvolvimento cognitivo dos alunos? Essa questão se delinea por dentro do materialismo dialético e ampara-se em referências teóricas como a teoria histórico-cultural, a teoria da atividade, a teoria do ensino desenvolvimental (FREITAS, 2007, p. 08).

A pesquisa tem as características de uma pesquisa qualitativa que segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 05), “[...] utiliza coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa e pode ou não provar hipóteses em seu processo de interpretação”.

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 07), nesta pesquisa, as questões e hipóteses podem ser desenvolvidas “[...] antes, durante e depois da coleta e análise dos dados” e, frequentemente, servem “[...] para descobrir quais são as questões mais importantes da pesquisa; e, depois, para refiná-las e respondê-las (ou testar hipóteses)”. Levamos em conta que o “[...] processo se move dinamicamente entre os ‘fatos’ e sua interpretação em ambos os sentidos”. Muitas vezes, o resultado final “[...] consiste em compreender um fenômeno social complexo. A ênfase não está em medir as variáveis envolvidas no fenômeno, mas em entendê-lo”.

A abordagem qualitativa veio vieram ao encontro de nossas necessidades de, ao acompanhar o desenvolvimento do experimento, poder repensar posicionamentos, levantar novas hipóteses e questionamentos, responder algumas perguntas e buscar a compreensão de procedimentos de ensino que levam à apropriação de conceitos e desenvolvimento do pensamento.

Orientamo-nos pelas conclusões da Teoria Histórico-Cultural, que são baseadas no método dialético de investigação e compreensão da realidade. Freitas (2007, p. 03) explica que, “[...] do ponto de vista do materialismo histórico dialético o processo de surgimento e existência de determinado fenômeno deve ser investigado tomando-se o seu devir histórico na realidade social concreta”. Hedegaard (2002, p. 214-215), esclarece, com relação ao experimento didático, que “[...] é uma concretização da afirmação de Vygotsky de que o método genético é um método de pesquisa necessário para investigar a formulação e o desenvolvimento dos aspectos conscientes da relação dos seres humanos com o mundo”.

Orientamos nossas ações pela conhecida afirmação de Vygotsky de que o desenvolvimento humano acontece impulsionado pela aprendizagem. Assim, entendemos a aprendizagem escolar como o resultado de um ensino adequadamente organizado.

O conteúdo do ensino do experimento didático foi a Teoria Behaviorista, um dos conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação ministrada nos cursos de licenciatura. O fato de este experimento ter como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, e trabalhar com o ensino de outra Teoria, pode causar certa estranheza. Nossa opção por este conteúdo, porém, não foi ingênua ou aleatória.

Buscar princípios norteadores do ensino com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico não significa admitir que toda teoria subsidia um ensino capaz de alcançar tal finalidade. Buscamos organizar um ensino que resulte numa aprendizagem mediante a qual os conceitos se transformem em instrumentos do pensamento dos sujeitos, que possam ultrapassar o imediato, a experiência, a vivência. Para tanto, faz-se necessário que o conteúdo – aqui a Teoria Behaviorista – seja compreendido na relação com o contexto histórico, social e cultural, analisado na relação com outras teorias, ou como diz Vygotsky, seja inserido num sistema de conceitos.

A escolha dos conteúdos nos cursos de licenciatura é realizada considerando as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, elaborada pelos planejadores curriculares do MEC. Nas IES, elaboram-se os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos e os professores organizam os programas, adequando os conteúdos ao perfil do profissional a que se destinam, com a aprovação de Colegiados e Departamentos.

O conteúdo do experimento didático está entre os que compõem a grade curricular dos cursos de formação de professores, na disciplina de Psicologia da Educação. Segundo Paini (2006, p. 209-210), a inclusão desta disciplina, e consequentemente de seus conteúdos, está relacionada socialmente, com “[...] a necessidade de subsidiar os educadores com conhecimentos relativos ao desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo dos alunos, em suas inter-relações”. A autora complementa afirmando que a contribuição desta disciplina,

[...] consiste em explicitar os pressupostos epistemológicos das teorias da aprendizagem aliadas a outras áreas de conhecimento, a fim de subsidiar a formação de professores, para que, efetivamente, o futuro educador possa se colocar a serviço de uma prática escolar contextualizada e histórica (PAINI, 2006, p. 209-210).

O experimento didático foi realizado em cinco encontros, totalizando doze horas/aula, tempo disponibilizado na carga horária da disciplina para o conteúdo específico nele trabalhado, o que nos levou à seleção de alguns conceitos da teoria adotada, sendo impossível abordá-la de forma mais abrangente.

Os conceitos da Teoria Behaviorista trabalhados foram: do Behaviorismo Metodológico de Watson, os conceitos de comportamento respondente, estímulo incondicionado e condicionado, resposta incondicionada e condicionada, e condicionamento respondente; do Behaviorismo Radical de Skinner, os conceitos de comportamento operante, estímulo reforçador, condicionamento operante, condicionamento por reforçamento positivo e negativo e extinção do comportamento condicionado. Esses conceitos foram escolhidos por serem fundamentais possibilitando às acadêmicas interessadas continuidade e aprofundamento.

Importa destacar que a carga horária utilizada para este ensino na pesquisa corresponde a que se dedica ao ensino deste conteúdo na disciplina, o que significa que o experimento não foi realizado em condições diferentes da prática cotidiana do professor de Psicologia da Educação.

Analisando a relação entre os diferentes conteúdos desta disciplina, podemos verificar que o estudo da Teoria Behaviorista seguido pelo estudo de outras teorias, contribui para situar o discente no contexto do desenvolvimento de uma ciência que estuda os processos de desenvolvimento humano e de ensino aprendizagem; trata-se de um conhecimento em constante construção, sob influências contextuais do momento.

Paini (2006) pesquisou os conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação em cinco universidades paranaenses e verificou que a Teoria Behaviorista estava presente em três universidades e a Epistemologia Genética (Piaget) e a Teoria Histórico-Cultural, em todas as instituições estudadas.

Tomando como referência para compreensão desse percurso rumo ao desenvolvimento científico, nestas diferentes teorias, a questão da importância da cultura no desenvolvimento humano, Lima (1990, p. 12) considera que a cultura é, cada vez mais, valorizada por diferentes teorias. A autora afirma que, embora mais tardia na Psicologia norte-americana, a cultura “[...] é uma questão antiga para a Psicologia europeia e soviética. Na obra de Vygotsky, assim como na de Wallon, a Cultura aparece claramente como elemento constitutivo do desenvolvimento do ser humano”. Complementa apontando que algumas abordagens teóricas, “[...] tradicionalmente, não consideram nem o social nem o cultural como de relevância para o desenvolvimento do ser humano”.

Nesta forma de investigação, a coleta dos dados acontece ao mesmo tempo em que ocorre o registro e a análise do pensamento dos sujeitos envolvidos. Durante o experimento, fez-se a gravação das falas das acadêmicas e da pesquisadora - gravações foram transcritas e analisadas. O conjunto compôs os dados da pesquisa que foram analisados mediante a análise dos conteúdos dos textos escritos pelas acadêmicas e das falas transcritas, buscando identificar os movimentos do pensamento e a apropriação de conceitos pelas acadêmicas.

4. O EXPERIMENTO DIDÁTICO

Neste capítulo apresenta-se o planejamento do experimento didático. Em seguida, as atividades de ensino, com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural que pautaram o planejamento e desenvolvimento do experimento e, alguns episódios de ensino, sua discussão e análise.

4.1. PLANEJAMENTO DO EXPERIMENTO DIDÁTICO

De acordo com Nascimento (2010, p. 119), o experimento didático é uma situação de ensino com uma condição especial se comparado às outras situações de ensino que acontecem nas escolas, uma vez que é especialmente organizado, para os fins da pesquisa. O experimento didático, mesmo vinculado à escola e à sociedade em geral, “[...] responde, em primeiro lugar, à necessidade da pesquisa e não à necessidade de ensino presente na situação escolar”. O objeto da consciência do educador, no ensino escolar, é a organização do ensino e a aprendizagem dos alunos. No experimento didático, o investigador tem como objeto de sua consciência, o objetivo da pesquisa. O objetivo da pesquisa, muitas vezes, inclui os objetivos do ensino escolar, como em nosso caso. Entretanto, o pesquisador, no experimento didático, “[...] organiza o ensino e a atividade de aprendizagem dos estudantes ‘menos’ para” o ensinar e aprender, “[...] e mais, ou fundamentalmente, para poder pensar e investigar a própria organização do ensino proposta e os modos de realização das atividades de aprendizagem”.

Compreendemos a atividade docente partindo do pressuposto, apresentado por Leontiev (1978), de que o homem é um ser histórico e social; e que, para sua sobrevivência, se utiliza do trabalho; e por meio do trabalho transforma a natureza e também se transforma. O trabalho humano é uma atividade intencional e para realizá-lo o homem recorre ao planejamento, que é uma atividade eminentemente humana. Antes de realizar uma ação, o homem a idealiza, refletindo sobre sua importância e possibilidades, e quais meios o

conduzirão aos objetivos propostos. Desta forma, a realização do experimento didático é uma atividade intencional de ensinar para pesquisar e, portanto, envolve o planejamento com vistas a atingir seus objetivos.

A possibilidade de planejar suas ações marca a diferença entre o homem e os animais. Diante de suas necessidades e possibilidades, o homem planeja, e durante a realização de planejamento, verifica a necessidade de modificar o plano inicial. No entanto, este não é um processo individual, limitado às necessidades da pessoa que executa o projeto; as necessidades e possibilidades de realização do projeto são sociais. Os atos humanos são determinados historicamente e “[...] mediados por interesses e condições históricas”. Enquanto as ações animais mantêm-se nos limites dos instintos, do biológico, as ações humanas são históricas e sociais, uma vez que herdeiras de um repositório acumulado pelas gerações anteriores e orientando-se para um fim, são contextualizadas: “[...] mesmo a satisfação de suas necessidades básicas para a sua sobrevivência é determinada historicamente”. Há de se entender, então, que o planejamento deste experimento seja visto da perspectiva de que existe uma necessidade histórica e social de buscar uma organização do ensino que desenvolva o pensamento teórico, atendendo-se às peculiaridades conjunturais do local onde se desenvolveu (MORAES, 2008, p.19).

Leontiev (1978) exemplifica, com uma atividade de caçada, o trabalho coletivo, onde as ações em conjunto visam atingir um objetivo mais amplo. Para o grupo obter carne e satisfazer a necessidade de comer, os indivíduos dividem as diferentes ações entre eles. Alguns espreitam o animal, outros afugentam, outros preparam a armadilha, outros acendem o fogo, outros abatem o animal. Desta forma, as diferentes ações são direcionadas para que ao final possam satisfazer a necessidade coletiva de sobrevivência. Ao término da atividade de caçada, cada indivíduo recebe o produto final do trabalho coletivo e satisfaz sua necessidade.

Leontiev (1978) ensina que:

A decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da relação e o seu objeto. Senão, a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito (LEONTIEV, 1978, p. 85).

Também a atividade docente exige antecipação, planejamento, definição de um objetivo; e para tal, elaboram-se ações cujo conjunto servirá para atingir uma finalidade do ensino. No experimento, cada ação, cada aula, é uma ação no conjunto da atividade didática. Cada ação, não é uma ação estanque, para uma aula, mas uma ação no conjunto de ações com vistas ao objetivo de ensinar, focado, na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento teórico.

O planejamento do experimento aparece sintetizado abaixo: os cinco encontros realizados, o tempo disponibilizado para cada encontro, o tema, o conteúdo trabalhado e os objetivos.

Quadro 01. Planejamento do experimento didático.

	PRIMEIRO ENCONTRO	SEGUNDO ENCONTRO	TERCEIRO ENCONTRO	QUARTO ENCONTRO	QUINTO ENCONTRO
TEMPO	4 horas/aula	2 horas/aula	2 horas/aula	2 horas/aula	2 horas/aula
TEMA	Teoria Behaviorista.	O contexto científico da produção da Teoria Behaviorista.	Os contextos histórico, social, econômico e político da construção da Teoria Behaviorista	O Behaviorismo Radical de Skinner.	Pensando com os conceitos da Teoria Behaviorista.
CONTEÚDO	O conceito de comportamento. Variáveis que interferem no comportamento humano.	As condições de emergência do Behaviorismo. Os estudos de Pavlov. A psicologia experimental de Thorndike.	Contexto histórico dos EUA, na primeira metade do século XX. O Behaviorismo Metodológico de Watson. Conceitos de comportamento respondente, estímulo incondicionado e condicionado, resposta incondicionada e condicionada, e condicionamento respondente.	Diferenças do Behaviorismo Metodológico de Watson e do Behaviorismo Radical de Skinner. Conceitos de comportamento operante, estímulo reforçador, condicionamento operante, condicionamento por reforçamento positivo e negativo, e extinção do comportamento condicionado.	Contexto histórico, social, econômico, político e cultural da produção da Teoria Behaviorista, enfocando conceitos dessa teoria como instrumentos do pensamento.
OBJETIVOS	Refletir sobre as condições que influenciam o comportamento humano como o contexto social e histórico. Compreender o conceito de comportamento.	Relacionar as condições que favoreceram o surgimento do Behaviorismo, como uma produção historicamente construída.	Conhecer o contexto histórico que favoreceu a produção e desenvolvimento da Teoria Behaviorista. Compreender o Behaviorismo Metodológico de Watson.	Apropriar-se de alguns conceitos da Teoria Behaviorista como instrumentos do pensamento.	Pensar com conceitos da Teoria Behaviorista.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Importante destacar que, nos três primeiros encontros, buscou-se possibilitar a apropriação de conhecimentos que favorecessem o estabelecimento de interrelações para compreender o surgimento da Teoria Behaviorista,

entendida como resultado de um contexto sócio-cultural, dependente das condições materiais, econômicas, culturais e políticas do momento em que foi produzida; e essas influências em sua elaboração, por outro lado, determinaram possibilidades de ação, de desenvolvimento interno e de evolução ou não. Posteriormente, o ensino da Teoria Behaviorista também integrou-se na intenção de que sua apropriação acontecesse de forma a estabelecer relações entre seus conceitos constitutivos e outros, já instalados no sistema sócio-cultural.

Estamos tomando como referência Vygotsky (2001, p. 294), que ensina “[...] que todo conceito deve ser tomado em conjunto com todo o sistema de suas relações de generalidade, sistema esse que determina a medida de generalidade própria desse conceito”.

Entendemos a importância de contextualizar historicamente todo conhecimento quando se organiza o seu ensino (isto é, quando se fala do conhecimento e da sua origem como tal). É o que possibilitará aos estudantes o aperfeiçoamento da capacidade de análise e de crítica, com a tomada de consciência dos motivos que levaram à construção de um dado conhecimento, que não foi resultado do pensamento de um homem, mas construção da cultura universal, que, por sua vez, também foi influenciada por múltiplos fatores no transcurso de sua evolução milenar.

Davídov (1988b), quando desenvolve a teoria do ensino desenvolvimental que busca as bases de um ensino que forme nos alunos o pensamento teórico, de acordo com o comentário de Libâneo (2009, p. 02) está se referindo a “[...] um processo pelo qual se revela a essência, a origem e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento como caminho de construção do conceito”. Ao aprender um conceito científico, o aluno se apropria da forma de pensamento que o produziu, o pensamento teórico. Ou seja, desenvolve este pensamento “[...] pela formação de conceitos e pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permitem sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem”.

A internalização da noção de como se produzem os conhecimentos faz uma grande diferença na organização do ensino de um conteúdo. Considerado no contexto de sua produção, um conteúdo pode desenvolver o pensamento teórico e uma atitude mais crítica e visão mais ampla para a análise da realidade.

O planejamento das aulas do experimento didático foi um grande desafio e possibilitou muita aprendizagem para a docente/pesquisadora. As aulas, em nossa prática como professora do ensino superior, eram pautadas na lógica formal. A tomada de consciência dos limites dessa organização se relacionada ao ensino pautado na lógica dialética, e tendo em vista inquietações pessoais com relação ao aprendizado dos alunos (que não era satisfatório), induziu-nos a organizar o ensino do experimento didático nos princípios da lógica dialética. Foi preciso buscar conhecimentos novos, principalmente em relação ao histórico do surgimento da teoria que foi objeto de ensino no experimento didático. Aconteceram, quase ao mesmo tempo, os processos da nossa aprendizagem e do ensino aos nossos alunos. Por outras palavras, o aperfeiçoamento do professor foi concomitante com a preocupação do ensino e com a escolha de recursos didáticos, dos textos a serem lidos para possibilitar a aprendizagem das acadêmicas.

Para contextualizar o momento da história do desenvolvimento da ciência que favoreceu o surgimento da Teoria Behaviorista serviu bem o texto de Terra (2003) intitulado “O Behaviorismo em Discussão”, por apresentar, de forma sucinta, o desenvolvimento científico, focalizando o momento do surgimento do Behaviorismo Metodológico de Watson e do Behaviorismo Radical de Skinner.

Ao planejar o ensino dos conceitos do Behaviorismo Radical, serviram-nos vários livros de Skinner, como “Sobre o Behaviorismo” (2009), “Ciência e comportamento humano” (2003), “Walden II” (1972a) e “Tecnologia do ensino” (1972b). O texto escolhido para estudo em sala foi o capítulo V do livro “Ciência e comportamento humano” de Skinner (2003), que aborda os seguintes conceitos do Behaviorismo Radical: o comportamento operante, as consequências do comportamento, curvas de aprendizagem, condicionamento operante, propriedades quantitativas, o controle do comportamento operante, extinção operante, eventos reforçadores e reforçadores condicionados. Essa opção não decorre necessariamente da adoção da lógica dialética, mas de um planejamento mais cuidadoso e do aprofundamento dos estudos da docente.

Cabe explicar que, antes de iniciar a pesquisa, na escolha de textos para indicação de leitura dos conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação, levava-se em consideração a quantidade de conceitos abordados sobre a teoria

objeto de estudo. Geralmente, eram utilizados textos de comentadores e não dos próprios autores da teoria. Também se teve a preocupação da escolha de textos que apresentassem a relação entre a Teoria Behaviorista, a educação tecnicista e o trabalho, como o texto de Carlos (2010), intitulado como “Pontos e contrapontos: reflexões acerca da perspectiva comportamentalista na promoção da educação tecnicista”.

4.2. AS ATIVIDADES DE ENSINO, OS INDÍCIOS DE MOVIMENTOS DO PENSAMENTO E A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS

Nas páginas que seguem, particulariza-se o desenvolvimento dos diferentes momentos do experimento didático e, a um tempo, analisam-se episódios de ensino em alguns momentos do experimento: do primeiro momento, quando se discutia o conceito de comportamento apenas com os conhecimentos que as acadêmicas traziam ao iniciar o procedimento; do ensino da Teoria Behaviorista, quando os conceitos de comportamento operante e condicionamento por reforçamento positivo estavam sendo objeto do ensino; e de momentos em que as acadêmicas realizavam atividades relacionadas aos conteúdos das aulas anteriores, do experimento didático.

O que se pretende é identificar, nas atividades de ensino, os movimentos do pensamento na apropriação de conceitos científicos, focando-se, particularmente, a qualidade do pensamento presente neste processo, procurando reconhecer as ações que o favoreceram, tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é buscar princípios que possam orientar a organização do ensino de conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação no ensino superior, visando o desenvolvimento do pensamento teórico.

4.2.1. Primeiro encontro: situando o conceito

Conforme apresentado no quadro 01, o estudo da Teoria Behaviorista iniciou-se pelo conceito de comportamento. A opção por este caminho se fundamenta em estudos de Libâneo (2009), segundo os quais o professor, ao planejar o ensino de um conteúdo, deve, inicialmente, mediante a análise, identificar o princípio interno deste conteúdo, ou seja, o seu núcleo, as suas relações fundamentais, essenciais.

Libâneo (2009, p. 06) ensina que, ao buscarem-se as relações básicas que caracterizam um determinado conteúdo do ensino, identificamos “[...] o caminho percorrido pelo cientista para apreender seu objeto de investigação”. Este procedimento alinha-se ao método genético quando preconiza a volta às condições de origem dos conceitos científicos, em outras palavras, “[...] aos modos anteriores de atividade aplicados à investigação dos conceitos a serem adquiridos”.

Outros princípios referidos por Libâneo (2009, p. 07) foram úteis a pautar as ações do procedimento, entre eles: a) que a partir dos “[...] conceitos nucleares, o professor pode auxiliar os alunos a reconstruir o ‘modo geral’ de como o conceito foi surgindo historicamente”; b) que ao planejar as atividades, algumas perguntas são necessárias para que o professor se oriente e possa conduzir os processos de ensino e aprendizagem. Em nosso caso: Qual é a base geral dos conceitos da Teoria Behaviorista? “Quais são as relações gerais básicas que serão objeto de generalização, de modo a deduzir manifestações particulares de uma relação geral?”.

Nesta pesquisa, o conteúdo do ensino foram os conhecimentos acumulados historicamente que fundamentam a Teoria Behaviorista. Segundo Libâneo (2009, p. 07) “cabe ao professor organizar o ensino para que o aluno reconstrua o objeto na sua mente, reproduzindo, pelo seu estudo, o processo de construção do conceito feito pelos cientistas”.

Portanto, iniciamos o experimento com o conceito fundamental da Teoria Behaviorista, seu objeto de estudo: o comportamento.

Skinner (2009, p. 13) em “Sobre o Behaviorismo” propõe algumas questões para as quais buscou respostas na elaboração de sua teoria: “Por que as pessoas se comportam de uma certa maneira? [...] Como poderia alguém antecipar e, a partir daí, preparar-se para aquilo que uma pessoa faria? [...] Como poderia alguém ser induzido a comportar-se de uma certa forma?” Em seguida afirma que “tal problema poderia ser sempre reduzido a uma questão acerca das causas”.

Podemos, então, perceber que as questões colocadas por Skinner voltam-se para o estudo das causas do comportamento como forma de pensar em sua previsão e controle.

Tomando como referência Libâneo (2009) iniciamos o experimento pelo conceito fundamental da teoria, com a discussão da questão: O que é, e quais variáveis interferem no comportamento humano? Para motivação, apresentamos um vídeo³⁶ e, discutimos a questão “o que é o comportamento”. Em seguida, uma série de *slides* – sem perder de vista a questão em foco: “o que é o comportamento”³⁷.

Esta discussão baseou-se apenas nos conceitos que as acadêmicas traziam, antes da apropriação dos conceitos da Teoria Behaviorista neste experimento, como forma de conhecer o ponto de partida desse conhecimento, para iniciar seu ensino.

³⁶ O vídeo intitulado como “Capacitação: desenvolvimento empresarial e humano – reforçamento”, mostra cenas de convivência em situação domiciliar entre um casal de namorados, Leonard e Penny, e o colega Sheldon, com quem Leonard divide um apartamento. O vídeo inicia-se com Penny, que dormiu no apartamento dos rapazes, preparando o café da manhã de forma diferente da costumeira e Sheldon se irritando com a iniciativa da moça. Leonard diz a Sheldon que precisa conviver melhor com Penny, e Sheldon passa a reforçar alguns comportamentos da namorada do colega, dando-lhe chocolate quando ela comporta de maneira que considera mais adequada. Leonard percebe o que está acontecendo e se irrita com o amigo e, quando Penny sai da sala onde estão, discutem, e Leonard argumenta, dizendo que gosta da namorada como ela é, e que seus comportamentos, mesmo os que não são exatamente como ele gostaria que fossem, fazem dela a pessoa que ele ama e, portanto, não quer que Sheldon continue influenciando para que ocorram mudanças. Nessa discussão, Leonard diz algo que Sheldon não gosta e este borrija água em seu rosto. Quando a namorada volta, Sheldon continua dando-lhe chocolate e modifica também seu tom de voz (RENDER, 2009).

³⁷ Após discutir o vídeo, apresentou-se o primeiro *slide*, com a figura de um cachorro abandonado e a pergunta: O que você pensa que as pessoas fariam ao ver esse cachorro abandonado? Pediu-se às alunas que respondessem individualmente à pergunta, por escrito. Em seguida apresentamos outro slide com a pergunta: O que você pensa que as pessoas fariam ao ver essa criança abandonada? Na sequência, outro slide com uma situação de sala de aula foi apresentado, com a pergunta: O que você pensa que os alunos fariam se o professor saísse da sala de aula?

Com essa forma de abordar o conceito, e de pensar sobre os comportamentos das pessoas frente a diferentes situações, quer-se direcionar a atenção do aluno para que tome consciência do conceito como tal. Este procedimento já é um passo adiante de pensar, de maneira simplista, que aconteceria a aprendizagem apenas com o professor apresentando uma definição de comportamento e os conceitos da teoria, que seriam entendidos e memorizados pelas acadêmicas.

Com Vygotsky (2001), aprende-se que a principal diferença entre os conceitos científicos e os cotidianos está na tomada de consciência desses conceitos pelos sujeitos. Na aprendizagem dos conceitos cotidianos, a consciência está voltada para o fenômeno em si e para o contexto em que ocorre; e não para o conceito inerente ao fenômeno; já os conceitos científicos, são abstratos e sua aprendizagem não é evidente, nem nos fenômenos, nem nos contextos. Na aprendizagem dos conceitos científicos, a consciência do sujeito deve ser intencionalmente dirigida para que não se mantenha na superficialidade dos eventos, sob o risco de não haver a apropriação dos conceitos. Necessário é que o conceito esteja internalizado, conscientizado, para se tornar um instrumento de generalização.

Um exemplo é o uso do elogio por uma professora, que tem por objetivo fazer com que seus alunos realizem as atividades em sala. Ao utilizar o elogio como resultado de suas vivências cotidianas anteriores, pratica o que lhe é habitual, e, se questionada sobre os motivos de sua ação, talvez não saiba responder. A tomada de consciência de conceitos da Teoria Behaviorista dará à professora sentido no uso do elogio, como reforço ao bom comportamento e à realização das atividades em sala, compreendendo o conceito de condicionamento por reforçamento positivo proposto por Skinner; o uso consciente de um conceito possibilitará sua generalização para outras situações. Nas duas situações, o elogio estava sendo utilizado com a mesma finalidade, mas a diferença entre elas está na tomada de consciência.

Iniciar o experimento com uma discussão sobre o que as acadêmicas entendiam por comportamento, possibilitou perceber o nível de desenvolvimento real das acadêmicas neste conteúdo, a partir do início do experimento. Como lembra Vygotsky (1987), a aprendizagem não se inicia na escola ou no momento

do ensino dos conteúdos escolares, mas muito antes, no ambiente cotidiano dos alunos. Pode-se supor que as acadêmicas tenham tido trato com o tema da aprendizagem ao vivenciar situações da educação de filhos, de suas experiências escolares e de outras tantas do cotidiano; todavia, provavelmente, os conceitos que utilizavam para explicação da realidade eram provenientes de suas vivências, não estando amparadas em alguma teoria.

Solicitada a que expressasse o conceito de comportamento, a acadêmica Ari³⁸ cita os aspectos históricos e educacionais em acréscimo ao social e cultural referidos anteriormente; todavia se limita a explicações baseadas na vivência.

Ari:

___ O comportamento não só faz parte da sociedade, mas assim é o histórico, é o cultural, é educação, é dentro de casa. Isso vai depender muito, porque esse comportamento do qual a Ara (colega de sala) está falando, que teve em uma festa, isso é um hábito que há muitos e muitos anos se repete. Então, isso é um comportamento também. Aí se adapta, porque acaba procurando um grupo e se familiariza, então partem para o mesmo comportamento e serão sempre assim, não só aquele grupo, mas os filhos, os netos, darão continuidade ao mesmo comportamento.

Depois desta e de outras manifestações, de outras acadêmicas, discutiu-se a possibilidade da previsão do comportamento mediante alguns questionamentos:

Pesquisadora:

___ Vocês estão dizendo que de acordo com os instintos e com nossa vivência, a gente vai se comportar de um jeito ou de outro. Existem formas de se prever o comportamento de uma pessoa ou não? Como vocês falaram: 'A gente acha que a pessoa vai se comportar de um determinado jeito, mas ela se comporta de outro.' Então, há como prever o comportamento humano?

O "sim" prevaleceu nas respostas, dentro do padrão das respostas que seguem.

Car:

___ A gente acha que pode prever, pelas atitudes anteriores. Vamos supor: tem um cara que é jogado em uma clínica, mas está se tratando e volta para a cidade. Achemos que ele vai agir como agia antes, mas, pode ser que, a vivência dos últimos três meses de tratamento, tenha mudado seu pensamento, mudou sua forma de agir, mudou o sentimento, mudou tudo, conseqüentemente, mudou seu comportamento.

³⁸ A partir deste parágrafo as acadêmicas que participaram do experimento serão identificadas pelas três primeiras letras de seus nomes para manter suas identidades em sigilo.

Mar:

___ O comportamento seria a ação do pensamento, mas ela está falando que é algo previsível, no sentido de que, a partir do momento que você conhece a pessoa, já está previamente esperando que aconteça algo com ela, aquele determinado comportamento, devido ao que eu conheço da pessoa, uma coisa que já se pode prever. Então, nesse caso, não é uma atitude. Tanto faz voluntária ou involuntária, porque nem sempre nosso comportamento é condizente com, até mesmo, a maneira que achávamos que íamos nos comportar. Às vezes, nos pegamos de surpresa: 'Nossa! Eu não imaginava que eu fosse me comportar dessa forma'. O comportamento é a ação do pensamento. Quando falei, complementei com a questão voluntária e involuntária. Por exemplo: Antes de agir, se a gente pensa, é voluntária. Involuntária é quando você acaba agindo pelo instinto. A ação do pensamento, querendo ou não, pensando antes ou não, já está contida em você. É como os outros falaram: é questão cultural ou não, é uma informação que você tem ou alguma coisa que, de qualquer forma, você já presenciou, vivenciou, que aprendeu ouvindo de alguém, ou lendo. É tudo aquilo que compõe a sua parte intelectual.

Na fala das acadêmicas, durante a discussão do conceito de comportamento, verificamos que se limitaram ao empírico. Citam fatos, juízos, estabelecem relações, mas sempre com base em vivências. Portanto, observamos que o conceito de comportamento expresso por elas é um conceito cotidiano. O conceito de comportamento voluntário e o de comportamento involuntário³⁹ estão presentes, assim como a possibilidade de se prever um comportamento futuro; entretanto, não há referência a teorias que possibilitariam os elementos para a análise da vivência. O comportamento não é visto como objeto de estudo de uma ciência.

No primeiro momento do experimento didático, como o objetivo foi conhecer os conceitos das acadêmicas sobre comportamento e sobre as variáveis que o influenciam, as intervenções realizadas foram no sentido de motivá-las a expressar seus conhecimentos. Todavia, ficou claro que esta condução do ensino, em que não se oferecem aos alunos elementos conceituais que permitem ir além das opiniões emitidas em situações cotidianas, acaba resultando num ensino que não ultrapassa os limites do pensamento empírico, o

³⁹ "O comportamento voluntário que constitui uma ação deliberada por parte do indivíduo. Este comportamento é habitualmente comparado com o comportamento involuntário ou reflexivo. O condicionamento operante e as formas superiores de aprendizagem ocupam-se do treinamento do comportamento voluntário, exceto no caso do biofeedback. O condicionamento clássico ocupa-se basicamente do comportamento involuntário" (STRATTON; HAYES, 2003, p. 42).

que é criticado por Vygotsky, e suas consequências ressaltadas por Sforini e Galuch (2006) quando concluem que:

[...] deixar o conteúdo científico significa retirar do ensino a possibilidade de concorrer para o desenvolvimento de capacidades cognitivas nos estudantes, o que lhes permite analisar a realidade não só como ela é, mas também naquilo que ela pode vir a ser (SFORINI; GALUCH, 2006, p. 08).

Por outro lado, o bom ensino, como concluiu Vygotsky, é o que promove o desenvolvimento, devendo incidir no que chamou de zona de desenvolvimento proximal. Ao estudar a relação entre a aprendizagem e desenvolvimento, o mesmo autor identificou diferentes níveis de desenvolvimento, sendo o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade atual de resolver problemas de forma independente; e a zona de desenvolvimento proximal, determinada pela resolução de problemas com a orientação de alguém mais experiente ou em colaboração com os pares. O autor afirma que é na zona de desenvolvimento proximal que a atuação do professor deve incidir para que seu ensino seja considerado um bom ensino.

O ensino que incide na zona de desenvolvimento real não cumpre seu papel na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, uma vez que “ensina” o que o aluno já sabe; porém, o ensino que está muito além da zona de desenvolvimento proximal, torna-se inacessível à compreensão e, portanto, não conduz à apropriação de conceitos e, conseqüentemente, não promove o desenvolvimento.

Tomando-se como fundamento este princípio da teoria vygotskiana, podemos compreender a importância de se levar em consideração o conhecimento prévio das acadêmicas; ou, em outras palavras, a importância de o professor conhecer o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, com relação ao conteúdo a ser ensinado, ao planejar seu ensino. É, ainda, Vygotsky quem lembra que o aprendiz tem história, e esta não começa na escola; ou seja, a apropriação de conceitos inicia-se muito antes do ensino escolar.

Foi com esta opção teórico-metodológica que se empreendeu o experimento didático: procurando conhecer o nível de desenvolvimento real das

acadêmicas para conduzir a organização do ensino, possibilitando que tivessem acesso ao conhecimento científico.

É importante ressaltar que este é apenas um ponto de partida com o objetivo de que o ensino possa favorecer a apropriação de conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico.

Na continuidade do experimento, fez-se o estudo do contexto da história da ciência que condicionou o surgimento do Behaviorismo.

4.2.2. Segundo encontro: O contexto científico da produção da Teoria Behaviorista

Sforzi (2004, p. 48) considera que Vygotsky, quando enfatizou o valor da cultura na formação humana, tinha a intenção de assinalar que o psiquismo é constituído nas práticas culturais; e acrescenta que “[...] os fenômenos culturais não podem ser considerados como uma produção simbólica alheia aos conflitos econômicos e políticos presentes nas relações sociais onde adquirem significado”.

A retomada da história nos permite situar no tempo o sentido de pensar o comportamento como algo com possibilidades de ser previsto, modificado ou controlado, mesmo no contexto da sua realização. Permite compreender as relações entre um interesse próximo e as questões produzidas nos ambientes científicos, sociais, econômicos e políticos; e ainda, compreender os motivos que levaram à produção de certo conhecimento, por que neste ou naquele lugar, e por que foi abordado de uma determinada forma e não de outras.

Podemos nos perguntar: que necessidades levaram os homens a produzirem novos conhecimentos? A história mostra que a emergência de problemas força os homens à busca de soluções; se os conhecimentos disponíveis numa conjuntura são insuficientes, surge a necessidade de estudos científicos.

Se o professor, ao ensinar um conceito, tiver se apropriado da necessidade de sua elaboração, da sua origem e dos seus resultados, terá maior possibilidade

de conduzir o estudante por esse caminho, uma vez que o contato acontece com o conceito acabado, abstrato, expresso em palavras. Este pressuposto justifica conhecer o contexto do surgimento da Teoria Behaviorista que foi o conteúdo desse momento do experimento. Foi um momento muito importante para o aprendizado e desenvolvimento da pesquisadora como professora, tendo em vista que na organização do ensino, anteriormente, o percurso de produção do conhecimento não era considerado. E, no caso, a proximidade do aprendizado (da docente/pesquisadora) com o momento do ensino dos conteúdos (às acadêmicas) ensejou dificuldades circunstanciais.

A problematização metódica que se impôs foi: por que o comportamento foi tomado como objeto de estudo, nesse momento da história?

Para a reflexão sobre as condições que favoreceram o desenvolvimento do Behaviorismo como uma teoria que estuda o comportamento estudou-se o texto de Márcia Terra (2003), intitulado como “O Behaviorismo em Discussão”. A opção por este texto deve-se a que ele trata do percurso da história da ciência, das concepções de homem e de mundo, e dos modos de produção nos momentos que precederam o surgimento do Behaviorismo.

Quando se fez o estudo sobre os modos de produção em diferentes momentos da história, procurou-se dirigir a atenção das acadêmicas para que tomassem consciência de como esse fator interfere, nas relações de produção, na concepção de homem e de mundo, na estrutura social, na distribuição de bens e consequentemente, na produção do conhecimento, no comportamento humano, como sugere Nascimento:

[...] na atividade de estudo, importa levantar problemas de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento de novas condutas, novas atividades nos educandos e que explicitem para ele a origem do conceito estudado. O ensino, portanto, deve se dar a partir da análise das condições da origem do conhecimento a ser estudado (NASCIMENTO, 2010, p 113).

Alguns conceitos do texto de Terra (2003) citado acima, mereceram destaque com o objetivo de direcionar a discussão e contribuir para a compreensão da Teoria Behaviorista, como teoria inserida num sistema de conceitos.

Para Vygotsky (1989, p. 95), os conceitos não ficam na mente separados, sem vínculo entre eles, pois, “se assim fosse, nenhuma operação intelectual que exigisse coordenação de pensamentos seria possível, assim como nenhuma concepção geral do mundo”. E afirma que “[...] a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos” (VYGOTSKY, 1989, p. 80).

Os conceitos são inseridos e organizados hierarquicamente dentro de um sistema e segundo Nébias (1999, p. 135), “[...] ‘parecem’ constituir, para Vygotsky, o meio no qual a consciência reflexiva se desenvolve. Desde o início, eles contêm relações de generalidade, por suas características essenciais”.

A este respeito, Talízina (1988, p. 199, tradução nossa)⁴⁰ ensina que: “Para que um conceito se forme não como um conhecimento isolado, mas como um elemento estrutural da ciência, é muito importante introduzir os conceitos não sucessivamente, um após o outro, mas em um sistema”.

Desta forma, na condução do ensino da Teoria Behaviorista, foram considerados os conceitos desenvolvidos por outros estudiosos predecessores, estabelecendo relações com alguns conceitos por eles desenvolvidos.

Foi assim, e embasados no pensamento de Vygotsky sobre o sistema de conceitos, que se fez a compreensão da Teoria Behaviorista e da sua importância no processo de formação dos conceitos em geral, uma vez que seus conceitos fazem parte de um sistema de conceitos científicos.

Fez-se a abordagem do tema sob a orientação da pesquisadora, buscando a participação das acadêmicas com questionamentos que tanto favoreciam a participação, como esclareciam a necessidade de maior ou menor discussão sobre os conceitos envolvidos.

Entre os conceitos abordados estão: os modos de produção, as relações de produção, as forças produtivas, a representação de mundo, epistemologia ou teoria do conhecimento, visões de homem e de mundo, o determinismo, a racionalidade, a revolução científica do século XVI e XVII, objetivismo e subjetivismo, o materialismo e materialismo na França e na Inglaterra, idealismo, realismo, mecanicismo, empirismo, positivismo, a biologia evolucionista de

⁴⁰ “Para que el concepto se forme no como un conocimiento aislado, sino como un elemento estructural de la ciencia, es muy importante introducir los conceptos no sucesivamente, uno tras otro, sino en un sistema” (TALÍZINA, 1988, p. 199).

Darwin, a psicologia experimental dos animais de Thorndike e a reflexologia russa de Pavlov. Assim, os temas essenciais à compreensão do percurso histórico da ciência psicológica foram abordados.

Foi solicitado pela pesquisadora que as acadêmicas realizassem a leitura prévia do texto de Terra (2003) para discussão em sala do tema abordado nestas aulas. Muitas acadêmicas não leram o texto sugerido pela pesquisadora, outras leram apenas algumas partes, de forma que a participação das acadêmicas se restringiu a questionamentos que as auxiliassem a compreender o conteúdo do texto.

Sobre essa questão Galuch (2004) salienta que, o aluno, mesmo quieto, pode estar em atividade intelectual, refletindo e concentrado, buscando compreender, decifrar o que está sendo apresentado e exemplifica com

O Pensador (1881), de Auguste Rodin, fornece pistas de que mesmo estando fisicamente imóvel o sujeito pode estar concentrado, refletindo, buscando explicações, participando; pode estar interessado – tal como o próprio termo sugere – estar entre alguma coisa. Embora Moisés (1515), de Michelângelo, possa parecer mais ativo do que O Pensador, a reflexão, por ser uma atividade intelectual, desfaz tal impressão (GALUCH, 2004, p. 49,).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem acontece, primeiro, no plano coletivo, externo ao indivíduo, e posteriormente no plano individual, interno ao indivíduo. A aprendizagem é um processo partilhado, envolve o outro. Inicialmente, a apropriação está vinculada à participação do indivíduo na coletividade onde um determinado instrumento ou signo é socialmente significativo. Desta forma, a realização de uma atividade que, na origem, era externa e coletiva, mediante o processo de interiorização, “[...] converte-se em individual, e os meios de sua organização, em internos. [...] a atividade tanto externa quanto interna tem uma base material e um caráter sócioindividual” (SFORNI, 2003, p. 06).

Apesar das acadêmicas permanecerem atentas aos questionamentos das colegas, às respostas e à exposição oral da pesquisadora sobre o tema, compreende-se que isso somente não basta, porque faltou a elas a base teórica para a participação.

4.2.3. Terceiro encontro: Estudo dos contextos social, econômico e político da produção da Teoria Behaviorista

Pesquisando uma organização do ensino que busca ir além da “aparência do fenômeno”, se explica a preocupação de conhecer e compreender o contexto histórico, social, econômico e político da produção da Teoria Behaviorista. O ensino iniciou-se com a seguinte problematização: quais condições contribuíram para o desenvolvimento da Teoria Behaviorista nos Estados Unidos e naquele momento de sua história?

Na busca por conhecimentos que favorecessem a resposta desta questão, organizamos um roteiro sob a forma de slides, destacando o contexto social, econômico e político da produção da Teoria Behaviorista, numa sequência que permitisse uma visão geral daquele momento histórico, no mundo, e mais especificamente nos EUA, onde esse conhecimento encontrou terreno fértil ao seu desenvolvimento, por estar em processo de industrialização, com dificuldades sociais devido ao grande número de imigrantes, ao aumento do consumo de álcool e suas consequências, vivenciando a Grande Depressão, o impacto da Primeira Guerra Mundial. Esses acontecimentos contribuíram para que o comportamento humano fosse foco da atenção de pesquisadores com vistas a responder questões e necessidades desse contexto (WIKIPÉDIA, s/d).

A importância desse estudo está no fato de favorecer o estabelecimento de relações entre os conceitos da Teoria Behaviorista e os fundamentos históricos e sociais que presidiram o seu desenvolvimento como explicação para o comportamento humano. Por outro lado, esse estudo abre, também, a possibilidade de se conhecer os motivos que levaram os homens à necessidade de desvendar como poderiam controlar o comportamento humano.

O conhecimento amplo do contexto em que se desenvolve uma área do conhecimento científico e a reflexão sobre ele, podem desenvolver uma atitude crítica nos alunos conduzindo ao que, de acordo com Oliveira (2004, p. 04) faz parte essencial dos efeitos desejados da escola que são as “[...] mudanças qualitativas na direção de um constante aumento do controle do sujeito sobre si

mesmo, da auto-regulação e da transcendência em relação ao mundo da experiência imediata”.

Leontiev (1983, p. 192, tradução nossa)⁴¹, quando estuda a consciência, e faz referência ao pensamento pedagógico russo, afirma que a instrução e a educação, além de conduzir o aluno ao conhecimento, “[...] também conformam a tendência de sua personalidade, suas relações a respeito da realidade”. Para complementar seu pensamento, Leontiev (1983) afirma que:

A verdadeira instrução – escreveu em seu tempo Dobroliúbov é aquela que impulsiona o estudante para determinar sua relação com respeito ao mundo que o rodeia. ‘Isso é o que importa, o que caracteriza a consciência, o que faz o homem, moral não por hábito, mas por que tem consciência’ Chernishevski expressa na essência a mesma idéia, quando se exige, acima de tudo, a educação ‘do homem no verdadeiro sentido da palavra’ (LEONTIEV, 1983, p. 192, tradução nossa)⁴².

É de Leontiev (1983) ainda o ensinamento de que apenas memorizar as palavras, ou mesmo aprender as ideias e os sentimentos que nelas estão contidos, não é suficiente, mas é necessário que ideias e sentimentos se tornem determinantes internos da personalidade. Desta forma, continua afirmando que:

Dentro deste conceito simples se expressa a conclusão mais importante, extraída da experiência prática da educação humana. Por isso, está relacionado e é compreensível para aqueles que como Dobroliubov, Ushinski, Tolstoi e outros abordou o problema da escola, o ensino e a educação em geral, antes de tudo, partindo dos requisitos do homem – que homem é o que precisamos, como este haverá de ser –, e não apenas partindo das habilidades, idéias e sentimentos que deve ter – quais são as habilidades, idéias e sentimentos que são necessários, como haverão de ser (LEONTIEV, 1983, p. 193-194, tradução nossa)⁴³.

⁴¹ “[...] también conforman la tendencia de su personalidad, sus relaciones respecto de la realidad” (LEONTIEV, 1983, p. 192).

⁴² “La verdadera instrucción -escribió en su tiempo Dobroliubov es aquella que impele al educando a determinar su relación con respecto al mundo que lo rodea. ‘Esto es lo importante, lo que caracteriza a la conciencia, lo que hace al hombre, “moral no por hábito, sino por toma de conciencia’ Chernishevski expresa en esencia la misma idea, cuando exige ante todo, la educación “del hombre en el sentido verdadero de la palabra” (LEONTIEV, 1983, p. 192).

⁴³ “Dentro de este sencillo concepto se expresa la conclusión más importante, extraída de la experiencia práctica de la educación humana. Por eso, es afín y comprensible para aquellos que como Dobroliubov, Ushinski, Tolstoi y otros trataron el problema de la escuela, la enseñanza y la educación en general, ante todo partiendo de los requerimientos del hombre -que hombre es el que necesitamos, como este habrá de ser-, y no meramente partiendo de las habilidades, ideas y sentimientos que debe tener - cuales son las habilidades, ideas y sentimientos que son

A citação de Leontiev serve ao destaque da importância de um ensino que evidencie as dimensões fundamentais do conceito, no caso, da Teoria Behaviorista; em como as circunstâncias e interesses conduziram à sua produção, para que os discente, no caso as acadêmicas, possam estabelecer uma relação mais consciente com o mundo e com o conhecimento, promovendo uma educação mais eficaz. Essa educação, além de conduzir à aprendizagem, torna as ideias e sentimentos, contidos no conhecimento apropriado, integrantes da personalidade; e, portanto, serve à formação de homens para um determinado momento histórico, que podem produzir mudanças ou compactuar com os interesses estabelecidos.

4.2.4. Quarto encontro: O Behaviorismo Radical de Skinner

A questão central das aulas do experimento foram os questionamentos, antes referidos, de Skinner (2009, p. 13) em “Sobre o Behaviorismo”, quando propõe algumas questões para as quais buscou respostas na elaboração de sua teoria: “Por que as pessoas se comportam de uma certa maneira? [...] Como poderia alguém antecipar e, a partir daí, preparar-se para aquilo que uma pessoa faria? [...] Como poderia alguém ser induzido a comportar-se de uma certa forma?” Em seguida, ele afirma que “tal problema poderia ser sempre reduzido a uma questão acerca das causas”. Skinner respondeu às suas questões e às necessidades do momento histórico de seu país? A resposta está na teoria por ele produzida.

O Behaviorismo Radical de Skinner faz parte do conhecimento construído historicamente e, o processo de desenvolvimento humano “ocorre mediante a aquisição da cultura material e intelectual consubstanciadas nos objetos e no conhecimento humano, fenômeno que se constitui no próprio processo de aprendizagem”. E o conteúdo da aprendizagem que possibilita o desenvolvimento está objetivado nos instrumentos físicos e simbólicos, produzidos pelos homens em seu percurso histórico e quando um membro da espécie se apropria desses

necesarios, como habrán de ser estos” (LEONTIEV, 1983, p. 193-194).

conhecimentos, apropria-se do desenvolvimento intelectual ali materializado (SFORNI; GALUCH, 2009, p. 122).

Portanto, a importância de se apropriar dos conceitos de uma teoria está no fato de que esta apropriação conduz ao desenvolvimento intelectual do sujeito que dela se apropria.

A Teoria Histórico-Cultural destaca a relevância dos motivos para realização de qualquer atividade, em especial a atividade de aprendizagem. No ensino desenvolvimental de Davídov, que é voltado para o desenvolvimento mental, a aprendizagem de conteúdos poderá contribuir mais eficazmente se houver ligação entre o conteúdo e os motivos do aluno para aprendê-lo. Por isso, interessa exemplificar os conceitos do Behaviorismo Radical com situações do contexto escolar, tendo em vista que as acadêmicas participantes do projeto em relato estão cursando Pedagogia. Esta vinculação entre conteúdos e motivos, pode conduzir à motivação dos discentes para compreender a teoria, por meio de ações com o conteúdo.

Além de ter motivos, para que a aprendizagem realmente aconteça, é necessário, de acordo com Leontiev (1978) que a atenção do estudante seja dirigida, tendo em vista que um conteúdo dado será ou não assimilado, dependendo do lugar que ocupa na estrutura da atividade do sujeito. Para Leontiev, o objeto da consciência do homem é aquele para o qual se dirige sua atenção; e para que aprenda, além de perceber, precisa conscientizar-se.

Isto explica porque alguns conceitos desta teoria foram abordados por meio de questionamentos apresentados pela pesquisadora: para dirigir a atenção das acadêmicas para os conceitos; para motivar as interações com o grupo; para orientar seus questionamentos e participação verbal; como procedimentos, utilizamo-nos da aula expositiva e vídeos.

A compreensão de uma teoria como produção humana depende da forma como este conteúdo é tratado. Ao organizar o ensino considerou-se que o conhecimento é produzido por e para responder questões, pela necessidade implicada no estudo de um determinado momento histórico ou de uma cultura específica, com interesses sociais, políticos, econômicos.

Começa-se diferenciando os comportamentos respondente e operante estudados pelos behavioristas Watson e Skinner. As situações apresentadas

durante a aula, tanto pela docente como pelas acadêmicas, constituíram-se em situações-problema desse momento do ensino, como, por exemplo, ao discutir sobre o conceito de condicionamento por reforçamento positivo:

Pesquisadora:

__Vamos pensar numa sala de aula. Um aluno (vamos chamá-lo Carlos) há alguns dias, começou a cutucar os colegas com uma caneta. Os colegas reclamam, falam com a professora, que chama a atenção de Carlos. No entanto, a frequência desse comportamento está aumentando, Carlos está cutucando cada vez mais os colegas. Será que seu comportamento está sendo reforçado?

Na discussão, a participação das acadêmicas foi mais ativa, demonstrando interesse pelos conceitos da teoria. Todavia, interesse não é sinônimo de aprendizado. Como diz Galuch (2004, p. 48), o pensamento para “[...] se configurar como um ato de decifrar o objeto é imprescindível o momento de concentração, o momento ativo em que a imagem está sendo formada, suas relações, o que a configura e a significa”. A atividade do pensamento é a concentração que “[...] exige aprofundamento, paciência, continuidade e elaboração”.

Isto significa que, na escola, quando os alunos limitam-se a falar, mexer, tocar, apalpar, estas atividades, em geral tidas como sinais de interesse, no entanto, “[...] não são verdadeiros indicadores de que os alunos estão pensando, refletindo, apreendendo” mesmo estando quieto, o aluno pode estar “[...] em atividade intelectual, em processo de reflexão, concentrado naquilo que está empenhado em decifrar. A concentração evita que o pensamento se distancie do objeto” (GALUCH, 2004, p. 49).

Esta foi uma das noções das quais nos apropriamos durante os estudos e orientações realizados para o planejamento e análise do experimento didático. Em situações anteriores, não entendíamos que o interesse não significa aprendizado. Atualmente compreendemos que discutir, falar, não significa aprender; deve-se atender ao que Davídov afirma que, para que haja aprendizagem é necessário que os alunos executem “[...] ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura espiritual foram historicamente construídos” (DAVÍDOV, 1988b, p. 95).

Ao abordar o conceito de comportamento operante, objeto de estudo de Skinner, foi possível verificar indícios de que as acadêmicas o compreenderam. Dentre estes indícios, pudemos observar:

Dan:

___ Não estudar para uma prova.

Pesquisadora:

___ Isso. Não estudar para uma prova, ou estudar para uma prova.

Ara:

___ O meu marido, por exemplo, ele ronca, e eu detesto.

Pesquisadora:

___ Será que roncar é um comportamento voluntário? Ou involuntário? Operante ou respondente?

Alunas:

___ Involuntário.

Pesquisadora:

___ É um comportamento involuntário, alguma coisa no corpo que está provocando o ronco.

Ara:

___ A gente fala com os filhos e eles fingem que não ouvem.

Pesquisadora:

___ Fingir que não está ouvindo a mãe é um comportamento operante.

Ari:

___ Riscar toda a parede do quarto.

A diferença entre os conceitos de comportamento respondente e operante, a princípio, não estava clara para a acadêmica Ara, mas após as mediações da pesquisadora e das colegas, ela demonstra indícios de apropriação deste conceito e exemplifica corretamente o comportamento operante.

Nas palavras de Rubtsov (1996),

[...] por ocasião da análise do conhecimento teórico, procura-se saber que tipo de relação entre classes caracteriza, a um tempo, um representante de uma classe e um objeto em particular. Essa **relação** tão real e tão particular serve, ao mesmo tempo, de base

para todas as outras manifestações do sistema. Ela se apresenta como uma forma universal ou como uma entidade representada em pensamento (RUBTSOV, 1996, p. 129 -130, grifo do autor).

O excerto citado dá razões para entender que, ao exemplificar corretamente o comportamento operante, as acadêmicas estabeleceram relação entre as classes de comportamentos; e apresentaram um exemplo, um comportamento em particular de uma das classes, demonstrando a compreensão da base para as manifestações do conceito de comportamento operante, dentro de um sistema de conceitos em seu pensamento.

Vygotsky (1989) ensina que a formação de conceitos acontece mediante a abstração e a generalização. A ação mental envolvida nesse processo é um movimento de ascensão do pensamento abstrato ao concreto. Nas palavras de Davídov (1988b):

Quando os alunos começam a usar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em um conceito, que representa o 'núcleo' do assunto estudado (DAVÍDOV, 1988b, p. 95).

De acordo com Libâneo (2009, p. 05), ao captar o “núcleo” do objeto estudado, o aluno forma uma representação mental mediante uma atividade de aprendizagem, utilizando procedimentos particulares até alcançar o procedimento geral para solucionar determinada atividade, quando pode acontecer a internalização do conceito. Em outras palavras, quando pode “[...] dominar o procedimento geral de solução de problemas particulares e casos do mesmo tipo”. O autor explica, mais, que mediante o

[...] exercício mental de abstração e generalização que os alunos podem assimilar e internalizar os processos investigativos e os procedimentos lógicos utilizados que estão na origem da constituição do objeto de estudo. Dessa forma, os alunos vão captando a relação geral, os nexos gerais que estão na origem do conteúdo estudado. Em resumo, para Davídov, a assimilação de conhecimentos de caráter mais geral e abstrato precede os conhecimentos particulares e concretos, sendo esse o caminho para a formação do pensamento teórico-científico (LIBÂNEO, 2009, p. 05).

Nas interações seguintes, quando o conceito de condicionamento por reforçamento positivo estava sendo estudado, a participação das acadêmicas foi frequente. Abaixo, exemplos fornecidos por algumas participantes:

Flá:

__ Quando a criança chora no mercado, porque quer alguma coisa, e o pai compra. Provavelmente ela sempre vai chorar para conseguir outras coisas.

Car:

__ Às vezes, é por isso que a gente vê certas ações na escola, porque tem um menino lá que não sai das fraldas. Tem três anos e meio. Mas, às vezes, a gente conversa com ele e se pergunta: por quê? Porque a professora vai lá e, toda vez que ele faz um xixi ou coco, dá banho. É a hora que ele recebe carinho, porque é uma criança humilde. A psicóloga diz que é o estímulo que a professora está dando, porque é a hora que ele tem carinho, que é a hora do banho. Ela lava cabeça, passa xampu, faz um monte de coisas. É o estímulo que ele tem.

Pesquisadora:

__ Exatamente, esses comportamentos estão sendo muito reforçados.

Car:

__ Para ele, é gostoso por quê? Por que ele recebe carinho. Então para ele é fácil ficar na fralda, está recebendo o carinho dele.

Outras acadêmicas apresentaram exemplos e a pesquisadora complementou dizendo:

__ Vocês se lembram que nós falamos na outra aula, que existem várias formas de se explicar os comportamentos? Nós falamos, por exemplo, da Psicanálise. E como será que o Behaviorismo explica? Então, quando a gente diz assim: Essa criança é carente, por isso ela tem esse tipo de comportamento, não quer dizer que esteja errado, ou que isso não esteja acontecendo. Mas, olhando do ponto de vista do Skinner: ela está se comportando desta forma porque este comportamento está levando a um estímulo reforçador, a uma consequência boa para ela. Então, enquanto obtiver este resultado, ela continuará comportando-se assim. Estamos conhecendo agora parte das respostas que Skinner encontrou para sua pergunta: Por que uma pessoa se comporta de determinada forma e como podemos modificar seu comportamento?

Como se viu, a condução do ensino – nesse momento do experimento – visou dirigir a atenção das acadêmicas para o referencial de Skinner e possibilitar que iniciassem um processo de apropriação dos conceitos do Behaviorismo

Radical, o que teve continuidade nas atividades desenvolvidas em outro momento do experimento e que serão apresentadas a seguir.

4.2.5. Quinto encontro: Estabelecendo relações e pensando com os conceitos.

O procedimento para a moção identificada pelo título acima consistiu em atividades em grupos. A opção por esta forma de organizar a aula pautou-se pela ideia, defendida por Vygotsky, de que é nas relações interpessoais que produzimos, apropriamos e transformamos as atividades práticas e simbólicas e as internalizamos como modos de ação e de elaboração “próprios”, constituindo-nos como sujeitos. Nesse processo, a atividade, inicialmente interpessoal, transforma-se em intrapessoal. Nas palavras de Fontana (2005):

Essa re-construção tem como base a mediação semiótica (particularmente a linguagem), e envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outro(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação(s) (FONTANA, 2005, p. 11-12).

Esta opção didático-metodológica está fundamentada na afirmação de Rubtson (1996):

Ora, é através de uma atividade concreta que o conteúdo dos conhecimentos é adquirido e que as regras que comandam este processo de aquisição são estabelecidas. Esse processo torna-se, então, o meio pelo qual problemas típicos de uma ou de outra atividade (jogo, trabalho, etc.) podem ser resolvidos. Mas, quando se trata da atividade de aprendizagem, então, estes processos de aquisição tornam-se o objetivo direto e o problema a ser resolvido por essa atividade (RUBTSON, 1996, p.130).

Anteriormente aos estudos realizados durante o Mestrado, no ensino deste conteúdo, a ação docente limitava-se a aulas expositivas sobre os conceitos do Behaviorismo Radical de Skinner, entendendo a participação discente apenas a respostas eventuais a questões sobre a compreensão dos conceitos que estavam

sendo apresentados. Nas aulas do experimento didático, a preocupação com a compreensão dos conceitos continua estando presente, mas ocorreu uma alteração qualitativa, uma vez que os questionamentos acontecem mediante a apresentação de situações-problema e do pedido a que as alunas as analisem, utilizando os conceitos da teoria que poderiam estar sendo apropriados. A avaliação da aprendizagem dos conceitos era realizada, antes, mediante perguntas que exigiam a compreensão e memorização. O contexto de produção da teoria não era abordado, e o Behaviorismo Metodológico de Watson era superficialmente referido.

Agora, tem-se a percepção, de que alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural influenciaram qualitativamente as ações didático-docentes, ampliando e modificando-as, o que é indício de que os conceitos foram ou estão sendo internalizados pela docente.

Vygotsky (1989), ao se referir à investigação de Shif, realizada sob sua orientação, explica que na conscientização dos conceitos científicos, a mediação do professor tem papel muito importante, trabalhando com o aluno, explicando, dando informações, questionando, corrigindo e fazendo-o explicar. Continua afirmando que é no processo de aprendizagem, sob a orientação do professor, que os conceitos se formam, sendo possível ao aluno, posteriormente, utilizar de forma independente os frutos dessa colaboração.

Destarte, foram incluídas, na busca de um ensino pautado nas ideias vygotskianas, atividades de aprendizagem diferenciadas, consciente o professor de que também sua aprendizagem, com relação à mediação docente, ganhou substância.

O desenvolvimento das atividades em grupo por meio de situações desencadeadoras de aprendizagem foram realizadas com vistas a facilitar que as apropriações de conceitos iniciadas nas aulas anteriores pudessem ter continuidade.

No entanto, na organização do ensino partindo de situações-problema tem-se a intenção de desencadear ações mentais que conduzam a apropriação de conceitos científicos e ao desenvolvimento do pensamento teórico. Para tanto, este não é qualquer problema, mas o que conduza “[...] a uma generalização teórica dos resultados obtidos e, portanto, possa transferir, ou seja, generalizar a

solução dada para outras situações semelhantes, ou não, ao se deparar com essas” (PETERNELLA, 2011, p. 69).

A seguir, alguns episódios de ensino que aconteceram durante a realização de atividades em grupos, cada grupo com cinco acadêmicas, suas interações e mediações, algumas atividades escritas e a análise desses episódios de ensino.

As alunas realizaram uma atividade em que lhes foi apresentado um excerto do livro “Ensino: as abordagens do processo” de Mizukami (1986, p. 21), solicitando que justificassem, mediante conceitos da Teoria Behaviorista, se o conteúdo se referia ou não às concepções de Skinner. O excerto apresentado foi “O homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente”. Nesta atividade pudemos analisar em que medida as acadêmicas utilizavam os conceitos do Behaviorismo Radical de Skinner como instrumentos do pensamento; ou seja, em que medida estabeleciam relações entre esses conceitos e a afirmação de Mizukami (1986).

Ao realizar esta atividade, as acadêmicas de um dos grupos discordavam entre si, mostrando dificuldade de separarem a opinião pessoal do pensamento de Skinner. Algumas discordavam do pensamento de Skinner, baseando-se em conhecimento empírico, não em conceitos de outros autores; ou seja, tinham como referência suas vivências cotidianas. Outras conseguiam argumentar com o conhecimento apropriado sobre a teoria.

Ao analisarem se seriam concepções de Skinner, as acadêmicas argumentaram:

Dan:

___ O homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente. Isso pra mim está mais para o Pavlov. Porque o Skinner fala que o homem modifica o ambiente e esse ambiente modifica o homem. Não foi isso que foi falado? Que é o comportamento e a consequência, as consequências geram outro comportamento.

Joe:

___ Em grande parte eu concordo porque eu acho que tem mais.

Dan:

___ Não. Segundo a visão do Skinner. Não segundo a nossa visão, entendeu? Segundo a visão dele. É uma fala do Skinner isso aqui? Porque pelo o que eu entendi de ontem da aula, foi isso.

Observe-se que Dan recorre aos conceitos dos behavioristas Pavlov e Skinner para realizar a atividade. Ou seja, recorre a conhecimentos teóricos, seu pensamento está sendo mediado por conceitos estudados. Todavia, esses conceitos ainda estão em processo de desenvolvimento, o que resulta em certa confusão para ela. Isto pode ser verificado na continuidade das interações que estabelece.

Dan:

___ Pelo que eu entendi nas suas aulas de ontem, o homem modifica o meio, que vai modificando o homem, na fala do Skinner. O seu comportamento vai ter uma consequência, essa consequência vai voltar para ele.

Pesquisadora:

___ O comportamento vai ter uma consequência.

Dan:

___ Não é? E aqui está falando que o homem é uma consequência. Isso aqui é uma afirmação.

Pesquisadora:

___ É, o homem é uma consequência do meio. O que vocês entendem por essa afirmação?

Dan:

___ Eu entendo que é muito mais o meio, sempre empurrando o homem para seus comportamentos.

Pesquisadora:

___ É, o homem é consequência do meio, o meio forma o homem, o comportamento do homem.

Dan:

___ Entende? Tem duas coisas que você falou ontem que me deixaram em dúvida. A primeira delas, que o ... ele falou assim, dá-me crianças sadias, e o meio que... entendeu?

Pesquisadora:

___ Quem falou isso foi o Watson.

Dan:

___ Não, a do livro.

Pesquisadora:

___ O Walden II, uma sociedade para o futuro, como seria se fossem aplicadas as técnicas de condicionamento operante.

Dan:

___ Mas não fala do meio ambiente?

Pesquisadora:

___ Fala do ambiente, é um mundo onde o meio é manipulado e o resultado seria a sociedade descrita no livro.

Dan:

___ Então aquilo que eu falei está certo? O homem manipula o meio. O homem transforma o meio onde ele está.

Pesquisadora:

___ E o meio?

Dan:

___ Agora modificando ele no meio, mas ele não é só uma consequência do meio. É isso? Quando tem uma formação muito extrema, ele deixa de pensar, eu acredito sim, que o homem tenha parte do meio, mas não só isso entendeu? Senão, não seria mais humano.

Pesquisadora:

___ Como está escrita essa afirmativa?

Dan:

___ O homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente.

Pesquisadora:

___ Está falando que ele é só? Está falando que ele é uma consequência.

Ara:

___ Ele não é só isso, essa consequência, mas ele não é apenas isso.

Pesquisadora:

___ Se vocês concordarem ou discordarem terão que fazê-lo em relação à teoria do Skinner, por que é, ou por que não é.

Mais que das respostas diretas, a pesquisadora, procura levar as acadêmicas a refletirem sobre a afirmativa. Alguns conceitos discutidos nas aulas anteriores aparecem, ainda que confusos, nas falas de Dan. Esta acadêmica insiste em um ponto importante, apontado nas aulas anteriores, de que o homem não é “só”, “apenas” consequência do meio. Ressaltamos a importância de as

respostas serem fundamentadas em conceitos da teoria skineriana. E as alunas continuam a reflexão:

Dan:

___ Eu continuo discordando dessa afirmativa. Porque o Skinner não coloca que o homem é consequência do meio. Ele diz que o homem, que o comportamento do homem é consequência do meio onde está. Vai influenciar no seu comportamento, mas não é uma coisa que é só do homem, entenderam? O que você acha?

Taí:

___ Que é assim, você vai ser uma consequência.

Ara:

___ Ele fala do condicionamento, eu entendo assim, esse homem vai vivenciar esse momento, ele vai modificar esse meio e a modificação desse meio ele vai influenciá-lo.

Dan:

___ Exatamente. Mas a gente tem que ver o que a frase está dizendo: o homem é uma consequência das influências existentes no meio ambiente.

Taí (a acadêmica faz a leitura do texto de Terra (2003)):

___ 'No caso do comportamento operante a aprendizagem deixa de ser um mero condicionamento de hábitos e passa a considerar interação sujeito ambiente' (TERRA, 2003, p. 06). O comportamento é resposta do reflexo. Porque assim, comportamento do homem, o comportamento que ele tem é estimulado pelo reflexo que ele teve daquele momento, do mundo, do meio.

Dan:

___ Não, isso daí é o Watson, não é o Skinner.

Taí:

___ Mas ele não está falando do meio?

Dan:

___ O Watson fala isso. Você precisa do estímulo do meio para ter reações reflexas.

Taí faz a leitura do texto, mas fica claro que a diferença entre o Behaviorismo Metodológico e o Behaviorismo Radical não estava compreendida, o que leva Dan a assinalar tal diferença. As acadêmicas continuaram recorrendo ao texto e às colegas como mediadoras para compreender o conceito de comportamento operante, de que necessitavam para realizar a atividade.

Dan demonstra indícios de apropriação das diferenças entre o Behaviorismo de Watson e de Skinner e se utiliza deste conhecimento para interagir com as colegas e mediar seu entendimento sobre o texto.

Taí (continua a leitura do texto citado):

___ 'O comportamento operante inclui todos os movimentos do organismo dos quais possa dizer que em algum momento tenha efeito sobre ou fazem algo ao mundo em redor. O comportamento operante opera sobre o mundo, por assim dizer, quer direta ou indiretamente' (TERRA, 2003, p. 06).

Dan:

___ Está me entendendo? Comportamento operante você pára e pensa, e age, entendeu?

Taí:

___ Isso quer dizer que é primeiro o homem, porque está falando assim, inclui todos os movimentos do organismo dos quais pode dizer que em algum momento tenha efeito sobre, ou fazem algo ao mundo em redor. Então, assim parte do homem, vai ter efeito sobre, vai fazer algo em redor, no meio. Então parte dele vai mudar o meio, depois, acho que volta as consequências para o meio.

Joe:

___ Com certeza. Foi o que a Ara falou.

Ara:

___ O comportamento dele vai interferir, vai modificar o ambiente, o que ele vai fazer, vai interferir, modificar e depois, essas modificações imporão consequências nele próprio. Porque direta ou indiretamente ele vai ser afetado com essas consequências, com essas transformações.

Dan:

___ Como eu escrevi: Discordamos. Porque, segundo o que entendemos sobre a teoria de Skinner, o homem não tem só comportamentos reflexos, mas tem também comportamentos operantes, assim sendo, o homem não pode ser somente consequência do meio, já que seu comportamento também influencia e modifica o meio em que está.

É interessante observar que, embora a afirmativa de Mizukami não contenha a palavra “só” ou “apenas”, as acadêmicas interpretaram como se estivessem incluídas, e, portanto, discordaram que esta afirmação se refere ao pensamento skineriano, demonstrando, entretanto indícios de que se apropriaram deste conhecimento quando argumentam corretamente para justificar sua resposta, uma vez que, em Skinner (2003, p. 64-65) encontramos: “[...] estamos

mais interessados, entretanto, no comportamento que produz algum efeito no mundo ao redor.” Mais adiante o autor afirma que “As consequências do comportamento podem retroagir sobre o organismo. Quando isto acontece, podem alterar a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente”.

Nos episódios de ensino a seguir, as atividades foram elaboradas com vistas a motivar as acadêmicas a analisarem uma situação utilizando como mediadores, os conceitos de condicionamento por reforçamento positivo e extinção do comportamento condicionado. Estes conceitos trazem uma parte da resposta a algumas perguntas de Skinner (2003, p. 13): “Por que as pessoas se comportam de uma certa maneira? [...] Como poderia alguém antecipar e, a partir daí, preparar-se para aquilo que uma pessoa faria? [...] Como poderia alguém ser induzido a comportar-se de uma certa forma?”

Rubtsov (1996, p. 131) afirma que uma atividade de aprendizagem compreende o problema e a ação. O processo de resolução de um problema é o processo de aquisição de formas de ação gerais típicas e é característico dos conteúdos teóricos. A forma de ação geral é “[...] aquilo que é obtido como resultado ou modo de funcionamento essencial para trazer soluções para os problemas de aprendizagem; mais do que soluções, é este resultado particular o objeto desses problemas”. É a resolução de um problema de aprendizagem que conduz à aquisição de conhecimentos teóricos.

De acordo com Bertsfaï (1964) apud Rubtsov (1996, p. 132), um problema de aprendizagem está relacionado “[...] com a aquisição de modos de ação em si mesmos; as condições da ação são o objetivo principal desta resolução específica” que posteriormente constituem-se em “[...] uma espécie de orientação geral de base”.

Segundo Rubtsov (1996, p. 133), ao resolver um problema, um modelo de ação é “[...] transformado em uma base, que constitui a orientação comum para completar as ações concretas relativas a uma classe de problemas; procedimento que resulta na transformação do aluno em si”, mediante uma autotransformação, pois ele modifica “[...] os modos de funcionamento e regulação de suas ações e adquire novos modos de orientação de suas ações no interior do sistema de situações que o cerca”.

As contribuições de Rubtsov permitem compreender que as acadêmicas, mediante a participação nas aulas anteriores e ao resolver o problema de aprendizagem anterior, possam ter adquirido uma forma geral de ação, o que permitiu a resolução da atividade em que deveriam identificar o procedimento do condicionamento operante no vídeo⁴⁴ apresentado na primeira aula sobre a Teoria Behaviorista.

Dan:

___ É reforçamento positivo. Fez alguma coisa certa, eu te dou um docinho, se você não fez, você não ganha docinho, entendeu? Então você está reforçando aquilo que você quer que ela faça. Não é? Dando alguma coisa, sempre acrescentando alguma coisa. Certo?

Ara:

___ Um reforçamento positivo. Toda vez que você faz alguma coisa correta, você ganha porque você está ali fazendo a coisa correta.

Joe:

___ É engraçada essa teoria dele, você acha que muitas coisas funcionam. Você pensa, nossa! Que bom! Você consegue fazer isso! Dependendo do que faz você consegue mudar o comportamento da pessoa.

Dan:

___ Vocês lembram-se do vídeo? Estavam na aula? Que no final, não era só com chocolate. Entendeu?

Laí:

___ Era com outras coisas, né?

Dan:

___ Não se consegue manipular totalmente uma pessoa, ela sempre vai ter a vontade própria, você entendeu? Você estava na aula?

Ara:

___ Esse reforçamento positivo é a mesma coisa quando a criança está aprendendo a andar, não é? Quando consegue dar os primeiros passinhos. A mãe fica contente, como incentivo coloca alguma coisa pra ele pegar, ele consegue alcançar, ela dá outra coisa, fazendo com que ele cada vez ande mais.

Laí:

⁴⁴ Citado anteriormente na página 100.

___ É muito interessante uma teoria como essa. Você vê que dá certo. Não sabia que tinha uma teoria que explicava isso. Não imaginava que alguém me pudesse me explicar isso.

Lau:

___ Eu também. Lembra o ano passado? Era muito confuso. Estudava muito para entender.

A admiração e surpresa que se pode inferir das falas das acadêmicas, especialmente de Joe e Laí, nos remete a Vygotsky (2001) quando ensina sobre a tomada de consciência dos conceitos científicos que estão inseridos num sistema de conceitos e estabelecem entre si relações de generalidade.

Das falas acima é lícito supor que esta organização do ensino em experiência tenha conseguido inserir os conceitos estudados num sistema de conceitos (já antes apropriado pelas acadêmicas) o que pode ter favorecido que se iniciasse o processo de apropriação e a tomada de consciência dos mesmos.

Pode-se pensar que existe a possibilidade de que a compreensão e as ações das acadêmicas frente ao comportamento humano, a partir deste conhecimento, venham a ser diferentes.

Observamos também que as acadêmicas, ao mesmo tempo em que percebem a teoria que estão se apropriando, percebem o movimento realizado para essa apropriação, ao compararem a vivência do ano anterior com o atual no ensino e aprendizagem do mesmo conteúdo.

Ao iniciarem a apropriação de alguns conceitos do Behaviorismo Radical, as acadêmicas foram capazes de transformar seus saberes e, a partir destes novos conceitos, realizarem deduções e explicarem manifestações de comportamentos mediante os fundamentos da teoria skineriana, como se depreende das falas das acadêmicas, principalmente na de Ara quando, exemplifica o processo de uma criança ao aprender a andar. Estamos nos pautando nos ensinamentos de Rubtsov (1996), ao afirmar que:

Concretizar o conhecimento empírico é escolher exemplos relativos a uma certa classe formal. No caso do saber teórico, essa concretização exige a **transformação** do saber em uma teoria desenvolvida através de uma **dedução** e uma **explicação** das manifestações concretas do sistema, a partir da base fundamental (RUBTSOV, 1996, p. 130, grifos do autor).

As verbalizações das acadêmicas permitem notar mudanças qualitativas nas interações, se comparadas às do primeiro encontro, quando faziam referência às situações cotidianas, sem teorias que pudessem fundamentá-las. Agora, a Teoria Behaviorista é tomada como referência para a análise da realidade. O comentário da acadêmica Lau aponta que esta organização do ensino facilitou a apropriação dos conceitos, diferentemente do ano anterior, quando consideraram o conteúdo confuso e tivera dificuldades para compreendê-lo.

Libâneo (2004, p. 16), ao referir-se a Davídov, afirma: o “[...] conhecimento que se adquire por métodos transmissivos e de memorização não se converte em ferramenta para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática”.

Nos episódios de ensino em que o conceito de extinção do comportamento condicionado deveria ser utilizado, a necessidade desencadeada era de reconhecer qual conceito da Teoria Behaviorista estava servindo de apoio para a ação docente no exemplo apresentado. Por isso, as acadêmicas, tiveram que mobilizar ações mentais para a resolução do problema, sendo possível observar indícios de sua aprendizagem.

Uma das características dos conceitos científicos é o estabelecimento de relações do geral com o particular. Ora, para realizar as atividades propostas, o pensamento das acadêmicas necessitaria partir do conceito científico de extinção do comportamento condicionado, e estabelecer relações com a situação particular apresentada na atividade que realizaram.

Neste episódio, foi proposta a seguinte situação-problema: quando um colega de classe faz uma brincadeira inadequada ao momento, e, tanto o professor como os colegas não dão atenção, provavelmente ele não voltará a fazer esse tipo de brincadeira novamente. As acadêmicas deveriam identificar o procedimento do condicionamento operante utilizado nesta situação.

Taí:

___ Extinção.

Dan:

___ Extinção. Ele está extinguindo um comportamento.

A análise do episódio remete à afirmação de Sforni (2003, p. 08), segundo a qual “apropriar-se do conceito não significa apenas definir e operar com o mesmo, mas, sobretudo fazer-se consciente da estrutura conceitual empregada”, sendo para tal exigido o pensamento teórico, cujo desenvolvimento é “[...] também condição e resultado da apropriação de conceitos científicos.” Ao mesmo tempo, o professor orienta suas ações com a intenção de conduzir à apropriação dos conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico.

Embora um grupo tenha resolvido de forma independente esta situação-problema, noutro as acadêmicas necessitaram recorrer às mediações da pesquisadora, que agiu à luz de Vygotsky (1989) no que se refere à importância da mediação docente no processo de ensino, devendo este explicar, dar informações, questionar, corrigir, solicitar que os alunos expliquem. Observe-se, no episódio a seguir, a mediação docente e o movimento do pensamento das acadêmicas.

Sim:

___ Nós estamos com uma dúvida aqui, professora.

Tal:

___ De que fundamento da psicologia a professora se utilizou? A gente colocou que é o reforçamento negativo.

Pesquisadora:

___ Porque é reforçamento negativo?

Tal:

___ Porque aumentou a frequência de comportamento, retirando algo ruim.

Pesquisadora:

___ Qual foi o algo ruim que retirou?

Rut:

___ Ah! Foi positivo porque não retirou nada ruim.

Mar:

___ Não, ele fazia gracinhas na aula.

Rut:

___ Aqui é o mesmo exemplo de quando, durante a reunião, Paulo faz piadinhas engraçadas, e o chefe pede para todo mundo parar de rir.

Pesquisadora:

___ Esse é um exemplo de que?

Sim:

___ Comportamento operante.

Pesquisadora:

___ O comportamento é operante, mas o que é um reforçamento negativo que vocês estão dizendo?

Mar:

___ Se retirar algo ruim.

Pesquisadora:

___ Aqui o menino ficava fazendo gracinhas e os colegas riam. A professora pediu para que não rissem mais.

Rut:

___ Igual o chefe fez com o funcionário.

Sim:

___ Igual ao chefe, não é?

Pesquisadora:

___ E que procedimento é esse?

Mar:

___ Extinção?

Pesquisadora:

___ O que vocês pensam?

Rut:

___ É remoção. O estímulo é retirado.

Sim:

___ O estímulo é retirado, é extinção, não é professora?

Pesquisadora:

___ O que estava fazendo com que o menino fizesse gracinhas? Por que ele fazia gracinhas?

Tal:

___ Por que ele queria toda atenção para ele. Por que todo mundo o achava engraçado.

Mar:

___ Aqui, é extinção.

Pesquisadora:

___ Isso mesmo. E a professora está se utilizando desse procedimento que faz parte de qual teoria?

Sim:

___ Behaviorista.

Analizando-se as mediações deste episódio de ensino, podemos perceber a dinâmica entre o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal das acadêmicas, uma vez que com apenas alguns direcionamentos da pesquisadora, superaram as dificuldades na resolução da atividade.

As acadêmicas estabelecem relações entre o conceito de extinção do comportamento condicionado e o exemplo apresentado na atividade, superando as representações sensoriais, o que nos remete às palavras de Rubtsov (1996, p. 130), que ao se referir ao saber teórico, afirma que este “[...] é oriundo de uma transformação dos objetos e reflete as relações entre as suas propriedades e suas ligações internas”. Quando o pensamento consegue reproduzir “[...] um objeto sob a forma de conhecimento teórico, ele supera as representações sensoriais”.

Procurou-se direcionar a atenção das acadêmicas, na situação-problema, para o conceito de extinção do comportamento condicionado. Leontiev deixa claro que o percebido não coincide com o que é conscientizado. Para ele, o campo da consciência é restrito, enquanto o da percepção é mais amplo. O autor afirma, ainda, que para entrar no campo da consciência, o conteúdo precisa ser apresentado como objeto para o qual a atenção está diretamente dirigida.

Ainda procurando direcionar a atenção e favorecer a tomada de consciência, após as discussões, as acadêmicas redigiram suas respostas a esta atividade, e, no quadro 02, estão as respostas escritas da análise que fizeram utilizando o conceito de extinção do comportamento condicionado do Behaviorismo Radical de Skinner, da situação seguinte: um colega de classe faz uma brincadeira inadequada ao momento, e, tanto o professor como os colegas não dão atenção, provavelmente ele não voltará a fazer esse tipo de brincadeira novamente.

Quadro 02. Respostas escritas dos grupos de acadêmicas.

Grupos	Respostas
Grupo 01	A professora utiliza o Behaviorismo em um processo de extinção, no qual a resposta deixa de ser reforçada tendo por consequência a diminuição da frequência da resposta, “a gracinha”, que poderá até não ocorrer mais.
Grupo 02	A professora se utilizou do processo de extinção, ou seja, quando a resposta deixa de ser reforçada. Por exemplo, quando um garoto, que eu estava paquerando, deixa de me olhar e passa a me ignorar, minha investida tenderá a desaparecer.
Grupo 03	Extinção, porque na extinção é removido o reforço que estimulava a atitude do aluno. Conforme os alunos param de rir, o aluno perde a graça e para de ter aquela atitude.
Grupo 04	A professora utilizou condicionamento operante que é aquele que o meio influencia, ou seja, o meio que Igor estava, o instigava a “fazer gracinhas”, a partir do momento que seu meio mudou seu comportamento também mudou.
Grupo 05	Da extinção de Skinner, que é quando a pessoa fica sem atenção e o comportamento deixa de ser reforçado pelas pessoas.

Fonte: Respostas escritas pelos grupos de acadêmicas.

A Teoria Behaviorista, como outras teorias, tem uma terminologia que lhe é própria, utilizando-se de palavras com um sentido específico para se referir aos seus conceitos; e algumas destas palavras, provavelmente, eram utilizadas pelas acadêmicas para se referir a conceitos cotidianos, e neste momento estão em transformação. Ao analisar esses episódios de ensino, verifica-se que alguns conceitos da Teoria Behaviorista ainda não foram totalmente internalizados por alguns grupos, como a palavra processo, que é utilizada no lugar de procedimento; reforço, no lugar de reforçamento; atitude, no lugar de resposta.

Importa lembrar, com destaque, que os significados das palavras não têm constituição estática, imutável; mas têm dinamismo e transformam-se, na história da língua, acompanhando o desenvolvimento do indivíduo e o funcionamento de seu pensamento. Desta forma, a palavra, ou o conceito estão em constante mudança na estrutura psicológica do indivíduo.

Este pensamento é expresso por Luria (1994):

[...] o significado da palavra evolui e, apesar de não variar a referência material da palavra nas diferentes fases de desenvolvimento, muda radicalmente o conteúdo dos conceitos implicitamente representados pela palavra bem como a estrutura das relações suscitadas pela palavra (LURIA, 1994, p. 38).

Na análise das respostas escritas, verificamos que as acadêmicas apresentam indicadores de apropriação dos conceitos científicos do Behaviorismo Radical de Skinner, principalmente se tomarmos como referência a afirmação de Davídov (1988a, p. 03, tradução nossa)⁴⁵ “como desenvolver nos alunos aquelas capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente e utilizar com êxito tais conhecimentos, etc.?”, uma vez que “utilizaram com êxito” os conceitos da teoria nas atividades realizadas.

No episódio de ensino seguinte, apresentamos uma situação-problema. Inicialmente, lembramos que uma teoria surge buscando respostas a perguntas e necessidades de um determinado momento histórico; e, geralmente, se contrapõe as teorias existentes, que não aceitam suas explicações ou não atendem às necessidades do momento; num determinado contexto, uma teoria é uma resposta para um fenômeno, e se desenvolve mediante questões objetivas. Em seguida dois questionamentos foram apresentados para discussão das alunas: a – Por que a Teoria Behaviorista encontrou terreno fértil ao seu desenvolvimento nos EUA? b – Para que era importante a previsão e controle do comportamento, naquele momento histórico e naquele país?

A intenção, ao elaborar esta situação – problema, foi levar as acadêmicas a estabelecerem relações entre os diferentes contextos, o que pode ser indicador do desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que – retomando o que já foi referido no segundo capítulo – Davídov (1988b, p. 76) ensina nestes termos: “O pensamento teórico e o conceito devem reunir as coisas dessemelhantes, multifacetadas, não coincidentes e identificar seu peso específico nesse todo”. Estabelece-se no pensamento teórico, uma relação objetiva, geral e particular com o objeto. Ao realizar esta atividade, a expectativa é conduzir as acadêmicas a estabelecerem relações entre o contexto histórico, de forma geral, e a produção desta teoria, em particular.

O embasamento, agora também, foi o pensamento de Vygotsky (2001, p. 359), quando ensina que a generalização enriquece a percepção imediata da realidade, o que acontece pelo “[...] estabelecimento de vínculos complexos, de

⁴⁵ “Cómo desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales que les permitan asimilar plenamente y utilizar con éxito esos conocimientos, etc.?” (DAVÍDOV, 1988a, p. 03)

dependências e relações entre objetos representados no conceito e a realidade restante”.

Seguem respostas escritas de um dos grupos de acadêmicas; para a questão “a”: O Behaviorismo encontrou nos Estados Unidos um terreno fértil para seu desenvolvimento, por que estavam passando por grandes mudanças em sua sociedade, como o modo de produção e a industrialização, o que interferiu no comportamento das pessoas, e o Behaviorismo estuda esse comportamento. Para a questão “b”: A previsão e o controle tornaram-se importantes nesse momento, pois se estabelecia o modo organizado de produção, onde torna-se necessário produzir e consumir em grande escala.

Rubtsov (1996), ao fazer uma breve análise comparativa das conclusões de Davídov sobre o conhecimento empírico e teórico afirma que:

O conhecimento empírico é elaborado quando se compara os objetos às suas representações, o que permite valorizar as propriedades comuns dos primeiros. Já o saber teórico repousa numa análise do papel e da função de uma certa relação entre as coisas no interior de um sistema (RUBTSON, 1996, p. 129).

Pode-se, então, observar que, nas respostas acima, as acadêmicas analisaram e estabeleceram relações entre o momento histórico e a forma de produção do país em que a Teoria Behaviorista se desenvolveu e o objeto de estudo dessa teoria; e que utilizam um “saber teórico” ou de conceitos científicos, possibilitando-lhes o desenvolvimento do pensamento teórico.

É de se compreender que o tempo disponível para o ensino desta teoria se constitui em uma das dificuldades encontradas neste trabalho, uma vez que a organização de ensino anterior era pautada na lógica formal e, portanto, o desenvolvimento do pensamento que proporcionava era diferente. Para as acadêmicas, e também para a pesquisadora, desenvolver uma forma de pensar cientificamente, como se propôs a pesquisa aqui relatada é um processo que exige tempo e continuidade. Tem-se, na verdade, o início de um processo; as limitações só são sanáveis na continuidade.

5. MEU PERCURSO

Relatar o percurso realizado no decorrer da pesquisa é expressar a apropriação de conceitos científicos que conduziram a novos conhecimentos abrindo caminhos à autorrealização. Tornar pública esta jornada é uma maneira de compartilhar um percurso particular, interno, pessoal, que não fez parte do relato desta pesquisa; e que apenas por estas páginas pode se tornar conhecido.

Como pesquisadora e professora, nesse caminho, me apropriei de conceitos, que possibilitaram organizar o ensino de modo a romper com as situações imediatas. Isso significa que o desenvolvimento do pensamento teórico me permite a generalização para outros conteúdos, para outras situações, pois a apropriação de conceitos científicos é um processo consciente. Como afirmam Galuch e Sforini (2009, p. 119), “[...] o que não é consciente, não pode ser reproduzido de maneira voluntária”. Em outras palavras, o desenvolvimento desta pesquisa significou, ao mesmo tempo, a sistematização de princípios para a organização do ensino e, a apropriação destes princípios, para o desenvolvimento do pensamento.

Como pesquisadora este trabalho me possibilitou encontrar elementos para o avanço no campo da organização do ensino; como professora, posso modificar minha atuação profissional, porque ancorada em conceitos que permitem ultrapassar os conceitos cotidianos.

A realização desta pesquisa extrapola o conteúdo que foi objeto do experimento didático. Certamente o planejamento de outros conteúdos das disciplinas terá outra perspectiva, já consciente, agora, dos processos psicológicos envolvidos na apropriação de conceitos pelos alunos.

O trabalho humano, e aqui inserimos a atividade docente, difere da atividade dos demais animais, porque o homem projeta antecipadamente o que irá realizar. Desta forma, o planejamento do ensino, pautado em conceitos científicos, é um processo consciente; lembro Asbahr (2005), que, ao ensinar sobre a atividade pedagógica, fala da importância desta ter sentido e significado para o sujeito que a executa, neste caso, o professor.

É importante destacar que a realização deste estudo concorre para a superação do que Asbahr (2005, p. 115) ensina sobre a atividade pedagógica alienada: “A atividade pedagógica alienada deixa de caracterizar-se como tal e transforma-se em mera operação automatizada de repetir conteúdos infinitamente e reproduzir de forma mecânica o que está no livro didático”. E ao referir-se aos alunos, afirma que também realizam atividades sem sentido.

Compartilho do pensamento de Asbahr (2005) de que:

A significação social da atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem. Para tanto, o professor é responsável por organizar situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo (ASBAHR, 2005, p. 113).

Importante considerar, neste relato, que, ao mesmo tempo em que desenvolvia a pesquisa, aprendia e, portanto, desenvolvia o pensamento teórico. Ou seja, enquanto pesquisava e estudava para organizar a docência, para ensinar, eu mesma tomava consciência do processo de como acontece a apropriação de conceitos.

Relatar meu percurso nessa pesquisa é, também, refazer uma caminhada e reviver circunstâncias emocionais, onde pontuaram a angústia, ansiedade, alegria e autorrealização.

Angústia, pela falta de conhecimento; ansiedade, pela incerteza de conseguir atingir os objetivos propostos; alegria, pela conquista de conhecimentos que ampliavam horizontes; autorrealização, ao compreender novos conceitos, ao conhecer melhor o processo de realização de uma pesquisa, ao escrever um texto.

Inicialmente, relatarei como organizava o ensino antes de iniciar o Mestrado; e em seguida, as várias formas que, mediante estudos, análises, reflexões e orientações, e novos estudos, habilitaram à organização de um ensino como o realizado no experimento didático, para a coleta de dados dessa pesquisa.

A forma de ensino dos conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação centrava-se em situações nas quais os estudantes deveriam “compreender” os

conceitos de uma determinada teoria para utilizá-los em sua prática profissional; ou seja, explicava os conceitos e sugeria atividades em que pudessem ser aplicados no ambiente escolar; entendia como dispensável a compreensão do contexto em que a teoria fora produzida e sua relação com outras teorias; entendia-se como ensino a informação sobre a teoria, e sobre como aplicá-la.

Nas aulas, em sua maioria, expositivas, não se deixava de buscar a participação dos alunos; todavia, esta participação limitava-se a perguntas sobre o conteúdo apresentado, como um indicador da compreensão do tema pelos alunos. Dado que as aulas expunham um assunto em organização metódica, pressupunha que a maioria conseguiria compreender.

A aula, por exemplo, partia de uma breve apresentação do autor de uma teoria, seguida da explicação dos principais conceitos, e da sugestão sobre a aplicação desses conceitos a situações práticas, supondo, daí, o envolvimento da turma de alunos. O ensino assim organizado e seus limites estão expressos nas palavras de Davídov (1988b):

Então: a lógica formal tradicional e a psicologia pedagógica descrevem somente os resultados do pensamento empírico, que resolve as tarefas de classificar objetos segundo seus traços externos e identificá-los. Os processos de pensamento se limitam aqui: 1) à comparação dos dados sensoriais concretos com a finalidade de separar os traços formalmente gerais e realizar sua classificação; 2) à identificação dos objetos sensoriais concretos com a finalidade de sua inclusão em uma ou outra classe (DAVÍDOV, 1988b, p. 62).

Atualmente, compreendo que organizava o ensino baseado nos princípios da lógica formal, apresentando os conceitos de forma acabada, cabendo aos alunos compreender, memorizar e aplicá-los a situações práticas. Esta forma de ensino não resultava na capacidade de reflexão, análise e síntese.

Ao cursar algumas disciplinas do Mestrado, entrei em contato com os conceitos da Teoria Histórico-Cultural e, em minha primeira organização do ensino pautado em alguns princípios dessa teoria, alguns questionamentos da orientadora refletiram como minha compreensão de organização do ensino estava distante desses pressupostos teóricos, como por exemplo:

Orientadora:

___ Será que esse modelo corresponde ao anunciado teoricamente?

Podemos perceber que alguma compreensão da Teoria Histórico-Cultural havia sido alcançada, talvez, uma compreensão empírica de alguns conceitos, sem a possibilidade de utilizá-los como instrumento do pensamento. Esse mesmo processo acontecia na organização do ensino, quando os alunos poderiam compreender os conceitos de forma superficial, mas não conseguiam utilizá-los como instrumentos psicológicos. Em outras palavras, os conceitos aprendidos eram conceitos empíricos, tanto com relação à aprendizagem dos alunos, como à minha aprendizagem.

Em vários momentos, nas orientações para a organização do ensino, algumas frases foram seguidas de pontos de interrogação, demonstrando que para mim, ainda não estava claro, ainda não havia me apropriado de alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural; que me possibilitassem realizar esta tarefa. Na verdade, alguns conceitos eram compreendidos, citados, mas eu não percebia a contradição entre eles e minha proposta de organização do ensino; portanto, não haviam sido apropriados, não se constituíam em instrumentos de meu pensamento.

Minha compreensão da Teoria Behaviorista, conteúdo do ensino que estava sendo organizado, não atingia o nível de poder responder a questões como: Por que esse é o ponto de partida para o ensino? No caso da Teoria Behaviorista, qual o conceito fundamental?

Esses questionamentos induziam-me à consciência da necessidade de aprofundar meus estudos, analisar e refletir sobre os conceitos dos quais me apropriava. Ao mesmo tempo, eram questões que possibilitavam um enfoque novo sobre o problema do ensino. E via no método materialista histórico-dialético uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade, e da realidade educacional; e, ainda, de refletir sobre a Teoria Behaviorista como conteúdo a ser ensinado. Assumo essa compreensão, tal como expressa pelas palavras de Pires (1997):

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a

forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prática pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos (PIRES, 1997, p. 86).

No entanto, para mim, ainda não estavam claras as diferenças entre minha organização anterior e como seria organizar o ensino pautado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o que se refletia em algumas observações da orientadora:

Orientadora:

___ No que se difere do ensino que é desenvolvido nos cursos de licenciatura? Perguntas iniciais, exposição pelo professor; análise de situações práticas. Em que se diferencia de uma aula considerada tradicional?

Compreender essas diferenças foi um caminho percorrido no processo de planejamento do experimento didático.

Apesar das leituras realizadas e das orientações recebidas, senti dificuldade em romper com o conhecimento consolidado, com a minha prática habitual, com conceitos anteriores, quando, ao comparar uma e outra forma de organizar o ensino, entendia que as alterações eram poucas. Ao mesmo tempo, senti que compreender a fundamentação pautada nos autores da Teoria Histórico-Cultural e seus conceitos exigiam mais empenho, o que ficou claro na falta de coerência entre os conceitos estudados e a forma de organizar o ensino.

Uma questão pode revelar a grande importância da pós-graduação e de outras formas de estudos para os professores: quantos estão onde eu estava antes de iniciar o Mestrado? Provavelmente, fazem o que consideram ser o melhor, o que conseguiram aprender em sua formação profissional.

As diferentes teorias permitem diferentes análises sobre o mesmo fenômeno. Algumas teorias e métodos nos permitem chegar mais próximos do que é nuclear no conceito. Também desenvolvem o pensamento e ampliam o campo de conceitos, instrumentos com os quais podemos pensar e refletir sobre o nosso agir, fazer, sentir, e nos tornam conscientes de quem somos, de como, e do porquê nos comportamos de determinadas formas e não de outras.

Em minhas primeiras iniciativas para organizar o ensino há características da lógica formal, que se utiliza das sensações e percepções como fundamentais para as formas iniciais do conhecimento humano. A lógica formal, a psicologia e a didática tradicional, concordam que o esquema para a formação de conceito é: percepção, generalização, conceito.

Essas características podem ser observadas quando a professora organiza seu ensino partindo de uma situação “prática”, apresentando exemplos de um mesmo contexto, o comportamento no ambiente escolar, e solicitando às alunas que pensem em outros exemplos, na mesma situação.

Minha forma de organizar o ensino partia exatamente do que está expresso no parágrafo anterior, pois não compreendia o que significava “uma situação-problema” como motivadora para a aprendizagem da Teoria Behaviorista.

Novas leituras levaram a um passo importante: a compreensão da necessidade de se contextualizar o momento histórico da produção do conhecimento. No entanto, mesmo compreendendo a importância da contextualização, esta ainda não foi incluída na organização do ensino, que continuou consistindo na apresentação de situações concretas e dos conceitos da Teoria Behaviorista, de forma acabada, para que as acadêmicas generalizassem para outras situações semelhantes, permanecendo o ensino baseado no sensível, no observável. Até este momento do meu percurso, o contexto histórico não havia sido considerado, apesar das aulas do Mestrado, das observações da orientadora e das leituras realizadas.

Na reorganização para o presente planejamento, compreendi o que significava o repetir o caminho percorrido pelos homens na construção do conhecimento e conduzir o aprendiz através dele na apropriação do conhecimento. Questões que afloraram no contato com a orientadora foram importantes; Por que os cientistas responderam daquela forma e não de outra? Por que naquele país e não em outro? Quais influências econômicas e políticas favoreceram o desenvolvimento desse conhecimento nesse momento histórico?

Estas questões me levaram a outras como: Qual o contexto das relações sociais de produção quando surgiu o Behaviorismo? Por que o controle do comportamento naquele contexto histórico? Que tipo de formação do indivíduo se pretendia naquele momento? Estas questões, e novas leituras, induziram à

compreensão de que a conquista da ciência está ligada às condições objetivas de produção, do interesse econômico, da conveniência de moldar indivíduos para uma sociedade de produção e consumo crescentes.

Por isso, direcionei o pensamento para pesquisar e refletir sobre como ensinar a Teoria Behaviorista, cujo objeto de estudo é o comportamento. A orientadora sugeriu que as aulas fossem planejadas destacando: o conteúdo e por que ensiná-lo; os procedimentos para o ensino e o porquê desses procedimentos. Para tanto, os estudos de autores da Teoria Histórico-Cultural foram fundamentais.

Com aprofundamento das leituras, descortinou-se um novo horizonte, uma compreensão de muitos aspectos até então encobertos. Nesse momento, compreendi algo imprescindível para o ensino: os conceitos científicos são frutos de uma história, são construídos por muitos homens; por isso, sua elaboração sofre influências do contexto histórico, social, político, cultural, econômico. Compreendi, principalmente, que questionamentos como esses devem ser apresentados aos estudantes quando se organiza o ensino, uma vez que os conceitos científicos estão inseridos num sistema, portanto, necessariamente sujeitos a interrelações.

Essa compreensão foi pautada pela ideia defendida por Libâneo (2003, p. 06), segundo a qual ensinar, além de conhecimento do conteúdo, implica em considerar (na organização do ensino) o processo de construção do conhecimento a ser ensinado, como condição imprescindível para que haja apropriação dos conceitos pelos discentes: “O detalhe mais importante, e também o mais difícil de fazer, é que o acesso aos conteúdos, a aquisição de conceitos científicos, precisa percorrer o processo de investigação, os modos de pensar e investigar a ciência ensinada”.

A apropriação desses conhecimentos me motivou a realizar uma pesquisa sobre a história da ciência, focalizada mais no desenvolvimento da Psicologia, e, mais particularizadamente, no momento histórico em que surgiu o Behaviorismo; e, ainda, sobre a história econômica e política dos Estados Unidos, país de origem dessa abordagem teórica e as suas relações com outros países.

Para a compreensão do desenvolvimento científico que favoreceu o surgimento do Behaviorismo, entre outras leituras, foram importantes os textos de

Carrara (1996), Braghirolli *et alii* (1990) e Terra (2003). O texto de Terra (2003) foi ponto de partida para a discussão acadêmica desse tema durante as aulas.

Fixava-se, assim, a compreensão da importância de se considerar os modos de produção, as relações de produção, a concepção de homem e de mundo, o contexto histórico do desenvolvimento da ciência, ou seja, o contexto social, político, econômico em que uma teoria é produzida. Essa compreensão, pautada em alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, possibilitou o início da organização do ensino. Até então, meu conceito de aprendizagem estava voltado para a memorização do conteúdo e não como um meio essencial para o desenvolvimento psíquico.

Pesquisei nas obras de Skinner e escolhi um texto para a leitura das acadêmicas que continha alguns conceitos da Teoria Behaviorista.

Anteriormente, não adotava, então, textos dos autores das teorias que ensinava, mas textos que sintetizavam os conceitos, que tinham uma linguagem que considerava mais acessível aos estudantes e que não fossem muito extensos, para facilitar a aprendizagem. Assim, perdia-se o contato com o autor e sua forma de expressar-se, o que, algumas vezes, podia adulterar a compreensão dos conceitos; além disso, perdia-se o contexto histórico assim como se perdia o percurso do autor ao construir seu conhecimento.

Na organização do ensino, depois de percorrer esse caminho, verifiquei que o conceito fundamental da teoria ganhou importância e o ensino foi iniciado por ele. O contexto científico, histórico, social, econômico, assim como a concepção de homem, educação, ensino, aprendizagem para os behavioristas foi realçado e os conceitos da Teoria Behaviorista foram pensados com vistas a se compreender as relações entre conceitos e o contexto em que foi produzida a teoria.

Deu-se atenção à escolha dos textos utilizados nas aulas, pautada pelo objetivo de contribuir com que as acadêmicas percorressem o caminho que levou os estudiosos da Psicologia a chegar à produção do seu conhecimento, bem como dominar conceitos básicos da Teoria Behaviorista e entender suas implicações para a educação e formação humana.

A compreensão da importância desses aspectos na organização do ensino foi bastante significativa transformando definitivamente minha perspectiva de

produção do conhecimento e do que significa ser mediador da cultura historicamente acumulada.

A descrição desse percurso de evolução acadêmica quer significar a convicção da necessidade da organização do ensino que tenha por objetivo o desenvolvimento do pensamento dos alunos, para a importância de se responder a questões relacionadas aos diferentes conhecimentos produzidos historicamente e socialmente, como: quais necessidades levaram a produção desse conhecimento? Por quê naquele momento da história? Por quê naquele país? A quem servia esse conhecimento? A que tipo de interesse? Quais as relações de produção e concepção de mundo e de homem na época? O que se estava buscando ou contestando? Quais interesses – moral, científico, político, econômico – possibilitaram o desenvolvimento desse conhecimento naquele momento histórico?

O processo de aprendizagem e desenvolvimento vivenciado propiciou, por meio de diferentes mediações, um desenvolvimento real. A dificuldade de entendimento dos questionamentos confrontados explica-se por incidirem ou sobre minha zona de desenvolvimento proximal, ou muito além dela. Dada as mediações da orientadora e a indicação bibliográfica competente foi possível, ao menos em parte, acontecer um desenvolvimento real.

Aprendi conceitos que modificaram meu pensamento sobre o processo de ensino e aprendizagem, que modificaram minha forma de pensar com os conceitos e me possibilitaram pesquisar uma organização de ensino que se propõe a conduzir os alunos à apropriação de conceitos e ao desenvolvimento do pensamento teórico, o que foi possível, também, porque nos encontros de orientação, me eram feitas perguntas para as quais eu não tinha respostas. Fui conduzida pelo caminho da aprendizagem de como conduzir meus alunos.

Assim compreendi o caminho da ciência a bem da minha formação pessoal e do exercício docente como formadora de professores.

6. CONCLUSÃO

Os estudos realizados e referidos no primeiro capítulo deste trabalho, relativos à disciplina de Psicologia da Educação nas licenciaturas, apontam dificuldades enfrentadas por alunos e professores. Tais são a dicotomia entre teoria e prática, o distanciamento dos conteúdos de ensino e a realidade quotidiana, a falta de relacionamento dos conteúdos específicos da disciplina com o conteúdo das demais disciplinas pedagógicas e, por todos esses motivos, a necessidade de reformulação dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos da Psicologia da Educação. No entanto, dos mesmos estudos, resulta a importância do conhecimento dos processos psicológicos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem para a formação de professores, e, ainda, emerge a possibilidade de indicarem-se mudanças visando a superação das dificuldades, para que disciplina em causa possa cumprir seu papel na instrumentalização da prática docente.

Entre as mudanças desejáveis estão: aumento da carga horária, maior articulação com as outras disciplinas do curso, mais atenção aos conhecimentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, melhor articulação do ensino com a prática docente na atualidade (BERGAMO; ROMANOWSKI (2006); GUERRA (2003); RAPOSO (2006); ALMEIDA *et alli* (2003)).

A motivação desta pesquisa – como se relatou – foi a reflexão sobre as carências da própria prática docente, a experiência própria das insatisfações com relação à aprendizagem dos alunos, sem domínio de elementos teóricos para compreendê-las e superá-las. Os contatos com a Teoria Histórico-Cultural, no Mestrado, propiciaram a compreensão das carências e o acesso a conceitos com possibilidades de superá-las, a bem de uma melhor organização do ensino e da sua eficácia.

Essa tomada de consciência motivou mais empenho na busca de princípios para orientar a organização do ensino de conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação no ensino superior, visando o desenvolvimento do pensamento teórico. Tanto mais que, como referido na introdução deste trabalho, as pesquisas e estudos realizados, evidenciaram que não se trata de uma dificuldade pessoal, apenas, mas também de outros professores do ensino superior.

Esta pesquisa, portanto, buscou somar-se aos estudos pautados em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre a organização do ensino, que compreende o fenômeno educativo como fator de desenvolvimento humano.

O estudo de Davídov (1988b), Hedegaard (2002), Libâneo (2004; 2009), e de outros autores, ensejou conhecimento do ensino pautado na lógica dialética, que possibilita a apropriação de conceitos para além da aparência, inseridos em um sistema, superando o pensamento empírico.

Ademais, encontramos as pistas para uma prática neste sentido, partindo das ideias de Vygotsky e de seus seguidores, principalmente em Davídov (1988b), Rubtson (1996) e Leontiev (1983). Foram estes autores, particularmente, que fundamentaram esta pesquisa, assim como no direcionamento de nossas ações, no experimento didático e na análise dos dados.

Todavia, é importante ressaltar que, apesar das pesquisas, leituras, estudos e principalmente das orientações, a dificuldade em romper com uma prática consolidada marcou meu percurso na busca dessa nova organização do ensino que se diferenciava da atuação profissional como docente do ensino superior, até aquele momento. A evolução foi vivenciada por mim, como docente articuladora do experimento, e pelas acadêmicas participantes das atividades relatadas; a docente, organizando o ensino e se apropriando de conceitos que possibilitassem a organização, na medida em que se tornavam instrumentos de seu pensamento; as alunas, na análise do comportamento humano. A dificuldade sempre presente foi a tendência pessoal de continuar atrelada à lógica formal, como referido em “meu percurso”; e, no caso das alunas, a predisposição de continuar analisando o comportamento, nas atividades descritas nos episódios de ensino, mediante conceitos cotidianos.

Entre os desafios para a realização deste estudo, esteve o planejamento do ensino que rompesse com uma prática consolidada de ensino pautado na lógica formal, para buscar subsídios na Teoria Histórico-Cultural e organizar um ensino capaz de levar à aprendizagem que promove o desenvolvimento do pensamento teórico. Em outras palavras, compartilhamos da ideia de que, desenvolver o pensamento teórico dos alunos, é função da escola e que esta teoria nos oferece subsídios para pensar numa organização do ensino que conduza a este desenvolvimento.

Importa repetir que a aprendizagem de diferentes conhecimentos, entre outros os relativos à Psicologia, pelos estudantes de cursos de licenciaturas, acontece sobre uma base de conceitos apropriados anteriormente, por meio de vivências do cotidiano ou num processo anterior de educação sistematizada. Ou seja, em geral, o conhecimento dos sujeitos é apropriado em sua história individual e social, o que explica as razões pelas quais as acadêmicas chegam ao curso de Pedagogia com conhecimentos diferenciados e, ao mesmo tempo, com características comuns servindo como base para a apropriação dos conteúdos da disciplina de Psicologia da Educação.

Conforme afirmado no segundo capítulo desta dissertação, os conceitos cotidianos e científicos são interdependentes embora seu desenvolvimento aconteça de forma diferente, tanto na atividade de aprendizagem como no processo de desenvolvimento intelectual, os dois conceitos relacionam-se e transformam-se reciprocamente. No entanto, este é um processo que encontrou alguma resistência por parte das acadêmicas, na transformação dos conceitos cotidianos em conceitos científicos. Os conceitos cotidianos modificam-se gradualmente, uma vez que, além de modificar o conteúdo do pensamento, modifica-se também a forma de pensar. Foi, então, possível perceber alguma semelhança de reações com a minha própria resistência em romper com “[...] conceitos fossilizados”, na expressão de Morettini e Urt (2008, p. 12) e alterar minha prática docente.

No experimento didático, em alguns momentos, a atuação docente aconteceu de forma diretiva, entendendo esta, assim, importante para que os conceitos da Teoria Behaviorista fossem tomados como referência da análise de comportamentos. Isto serviu para que as acadêmicas já se iniciassem na transformação de seus conceitos cotidianos, bem como, não se restringindo às interações na sala de aula, a diálogos sobre as opiniões e vivências pessoais dos seus cotidianos, ensejando a apropriação de conceitos científicos importantes para mediar a compreensão da realidade.

Davídov (1988b, p. 92) afirma que, Skatkin fala “[...] da possibilidade de fazer um uso eficaz, na escola, da chamada exposição de caráter problemático dos conhecimentos.” Ressalta que, nesta exposição, o principal aspecto está “[...] em que o professor não somente comunica [...] as conclusões científicas finais,

mas, em certo grau, ele também reproduz o caminho pelo qual estas conclusões foram alcançadas”.

Ao usar esta abordagem, o professor ‘demonstra aos alunos o mesmo caminho percorrido pelo pensamento científico, força os alunos a seguir o movimento dialético do pensamento para a verdade, tornando-os, de certo modo, co-participantes da busca científica.’ A exposição de caráter problemático (exposição do conhecimento baseada no problema) está intimamente ligada à aplicação do método de pesquisa no ensino (DAVÍDOV, 1988b, p. 92).

Morettini e Urt (2008, p. 15) ensinam que “a interlocução oportuniza transformações nos interlocutores envolvidos, considerando-se assim, que tanto os alunos como o professor vivenciam, dinamicamente, um processo de reelaboração interna”.

A leitura individual e compartilhada de alguns fragmentos de textos também foram procedimentos adotados. Estas leituras foram individuais, mas orientadas, indicamos algumas pistas, direcionando a atenção das acadêmicas para os aspectos da teoria estudada. Não se tratou de uma leitura sem a mediação do professor, mas, nas leituras realizadas fora da sala de aula, alguns questionamentos foram apresentados como roteiro. As leituras realizadas em sala foram direcionadas por questionamentos, discussões de conceitos e por situações-problema que poderiam conduzir à apropriação dos conceitos.

Nossa mediação, ao trabalhar com as acadêmicas, estendeu-se da análise de textos à resolução de algumas situações-problema. Aconteceu por meio de explicações, dando informações, validando algumas afirmativas apresentadas ou colocando em dúvida, ouvindo, sondando o que conheciam ou não, pedindo que explicassem conceitos, questionando e provocando o pensar. Procuramos nos pautar em Vygotsky (1989, p. 92) que, ao se referir à conscientização dos conceitos científicos, diz que essa acontece, “porque o professor, trabalhando com o aluno, explicou, deu informações, questionou, corrigiu o aluno e o fez explicar.

O procedimento todo serviu ao questionamento dos conhecimentos próprios, reelaborações, esclarecimento de limites e contradições, revisão e transformação de conceitos, de conteúdos e de formas, como nunca fizera, antes,

na condição de docente. Tal como Morettini e Urt (2008, p. 14), ao estudar a aprendizagem do professor, preconizam: “Para o professor, o processo seria o de refazer determinados conceitos espontâneos em relação à sua prática docente para articular novos conceitos científicos que pudessem ajudá-lo em seu fazer”.

Na Teoria Histórico-Cultural, os conceitos são apropriados ao longo do processo de desenvolvimento, num percurso conceitual onde o sujeito evolui pela transformação dos conceitos cotidianos em científicos. Posso identificar este processo de transformação de conceitos em minha própria aprendizagem, possibilitado pelos estudos durante a realização deste Mestrado. Portanto, também minhas (re) elaborações fazem parte dos resultados desta pesquisa.

Nas situações de ensino, priorizaram-se os questionamentos com o objetivo de dirigir a atenção das acadêmicas para os conceitos que estavam sendo estudados. A opção por esta forma de condução, esclarecemos antes, pauta-se em estudos de Leontiev (1983), segundo os quais o campo da percepção é mais amplo que o da consciência, portanto, é necessário direcionar a atenção dos alunos para o objeto de estudo, uma vez que o aluno poderá apenas perceber, mas não se conscientizar do que está sendo ensinado.

Libâneo (2003, p. 03) refere o pensamento de Davídov, segundo o qual “a atividade de aprender consiste em encontrar soluções gerais para problemas específicos, é apreender os conceitos mais gerais que dão suporte a um conteúdo, para aplicá-los a situações concretas”. Neste sentido, em minha ação docente, alguns conceitos mais gerais que deram suporte à organização do ensino; e como esta apropriação aconteceu de forma consciente, possibilitou a generalização para a organização de outros conteúdos.

A aprendizagem, então, é um processo ativo que envolve ações mentais e situações-problema, possibilitando que os estudantes estabeleçam relações entre conceitos de diferentes contextos, desencadeando ações mentais que podem conduzir à apropriação de conceitos e ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Estes dois processos, de apropriação da cultura e desenvolvimento do pensamento, são articulados entre si e formam uma unidade. Esta ideia pode ser expressa de duas formas: “a) enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa. b) enquanto forma o

pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental” (LIBÂNEO, 2003, p. 03).

No entanto, é importante destacar que as situações-problema que utilizamos com esta finalidade, para cumprir seu papel no ensino, precisam ser situações que necessitem dos conceitos que estão sendo apropriados, como mediadores e que conduzam à generalização, possibilitando que a solução encontrada para uma situação específica possa ser generalizada para outras situações semelhantes, quando for adequado. Como ensina Rubtsov (1996), durante a resolução de um problema, se processa a aquisição de formas de ação gerais típicas, o que é uma característica dos conteúdos teóricos. No processo de resolução de um problema, um modelo de ação transforma-se em uma base que será utilizada para orientar o indivíduo em outras situações que se referem a esta classe de problemas, conduzindo, desta forma, à transformação do indivíduo em si, uma vez que suas ações adquirem novas formas de orientação dentro do sistema de situações em que está inserido.

No experimento didático, procuramos organizar o ensino de alguns conceitos da Teoria Behaviorista de forma a contribuir para a apropriação destes conceitos e para o desenvolvimento do pensamento teórico. Para a compreensão do comportamento humano, utilizamo-nos da apresentação de situações-problema no experimento didático, visando dirigir a atenção das alunas para os conceitos estudados. As falas das acadêmicas e a realização das atividades permitiram acompanhar objetivamente o processo de aprendizagem de conceitos científicos e o movimento do pensamento das acadêmicas; assim foi quando citavam exemplos e, principalmente, nas discussões para resolução de situações-problema, quando se valiam dos conceitos da Teoria Behaviorista como instrumentos do pensamento, ou seja, quando o pensamento estava sendo mediado por conceitos científicos.

A análise de alguns episódios de ensino mostra que algumas atividades possibilitaram às acadêmicas iniciarem um processo de apropriação de conceitos que lhes permitiu modificar os modos de ação, quer na análise do comportamento humano, quer na compreensão das influências do ambiente sobre ele, como ensina a Teoria Behaviorista. Há indicadores de um movimento de análise e síntese teórica relacionada ao objeto de estudo; fica clara uma mudança

qualitativa na forma de compreender o comportamento, no sentido de esta compreensão ser menos espontânea e mais mediada pelos conceitos teóricos estudados, como nos episódios de ensino analisados sob a mediação dos conceitos de condicionamento por reforçamento positivo e de extinção do comportamento condicionado.

Observa-se, porém, que houve indícios de apropriação de conceitos científicos da Teoria Behaviorista e do desenvolvimento de um pensamento teórico. A que se deve este resultado? Não podemos deixar de considerar as condições desfavoráveis das acadêmicas para os estudos extra-classe; também é necessário destacar a dificuldade de nossa parte em romper com formas arraigadas de organizar e conduzir o ensino.

Vygotsky ensina sobre a importância de que o conteúdo da aprendizagem exija do aprendiz que ele utilize capacidades que ainda não possui, mas estão sendo formadas; sem apresentar desafios, nenhum conteúdo contribuirá para o desenvolvimento do aprendiz, limitando-o ao desenvolvimento que já alcançou. Só incidindo na zona de desenvolvimento proximal, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento. É justo afirmar – nesta conclusão – que o ensinamento de Vygotsky se concretizou no processo de aprendizagem, tanto da pesquisadora, como das acadêmicas envolvidas nesta pesquisa.

Consciente de que sempre haverá uma distância entre o ideal, o planejado e a realização da prática docente, afirmamos, também, que vivenciar o experimento didático como professora, planejando o ensino e atuando com as acadêmicas e como pesquisadora, analisando o planejamento e as atividades docentes e discentes, possibilitou que eu pudesse compreender não como abstrações, mas em sua concretude, alguns conceitos como mediação docente, conceitos cotidianos e científicos, pensamento empírico e teórico, modo geral de ação e atividades de aprendizagem, entre outros. De forma mais intensa que as acadêmicas, como pesquisadora, vivi o processo de apropriação de novos conceitos e de desenvolvimento do pensamento teórico. Se busquei formar nas acadêmicas ações generalizadas, mediante a apropriação de conceitos, também eu, ao finalizar esta pesquisa, reconheço ter desenvolvido uma fundamentação mais atualizada sobre minha atividade de pesquisadora e professora.

Muito embora esta pesquisa se refira a uma realidade específica, leva-nos a refletir a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante do ensino superior, instigando à formulação de possibilidades sobre como melhorar o ensino, no processo de formação, em cursos de licenciatura, considerados os contextos da cultura e do momento histórico atual.

Neste sentido, se nesta pesquisa, os desafios encontrados e as dificuldades para superá-los puderem ser tomados como referência para outros professores do ensino superior que, como eu, receberam sua formação em um ensino pautado nos princípios da lógica formal e reproduziram esta formação em sua atuação profissional, então esta pesquisa poderá sinalizar algumas direções na reflexão para uma melhor formação de professores e de pesquisadores.

Quando o ensino é organizado a partir de conceitos científicos, “[...] a relação do sujeito com o objeto passa a ser mediada pelos conceitos teóricos de tal objeto. O estudante passa para uma nova qualidade de generalização do real”. No entanto, para que o professor organize este ensino, necessita – ter como ponto de partida para suas ações – os conceitos científicos; desta forma, estudar é fundamental para o professor, para a realização de sua atividade profissional, uma vez que mediante o estudo pode se apropriar do objeto de seu ensino (NASCIMENTO, 2010, p. 228).

Foram os estudos que deram condições de realizar esta pesquisa; e, o caminho percorrido, sedimentaram-se em alguns princípios, referidos no segundo capítulo, que podem ser generalizados para a organização do ensino de qualquer conteúdo. É importante esclarecer que, para a elaboração destes princípios, partimos de autores como Davídov (1988b), Libâneo (2004; 2009), que, por sua vez, com conceitos da Teoria Histórico-Cultural, também organizaram alguns princípios didáticos.

Primeiro princípio: Identificação da unidade fundamental do objeto de estudo ou de ensino, ou seja, seu princípio interno. A identificação da unidade fundamental do objeto de estudo possibilita ao professor se questionar sobre aspectos importantes para a organização do ensino, como: quais conceitos de uma determinada teoria são fundamentais aos alunos para sua formação profissional? Quais os objetivos, em termos de desenvolvimento, deve-se esperar que este conhecimento propicie aos alunos?

Pautados na Teoria Histórico-Cultural e, assim, nas ideias sobre a apropriação de conceitos e sobre o desenvolvimento do pensamento teórico como objetivos deste ensino, encontramos embasamento para o um segundo princípio, em Libâneo (2009, p. 09), que, ao interpretar um pensamento de Davídov, afirma: “[...] na aprendizagem de um conteúdo científico, importa mais o domínio do processo de origem e desenvolvimento de um objeto de conhecimento do que o domínio apenas do seu conteúdo formal”.

Segundo princípio: A contextualização do conteúdo em seus aspectos histórico, científico, cultural, político, econômico, social. Conhecendo os contextos que favoreceram a produção de um conhecimento, este poderá ser inserido em um sistema de conceitos que possibilitará conhecer o objeto de estudo para além da aparência, conduzindo à formação de conceitos científicos.

A preocupação com a contextualização do conhecimento pode conduzir o professor a alguns questionamentos, que seriam apresentados aos alunos no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo: Por que este objeto foi tomado para estudo neste momento do desenvolvimento científico, econômico, social, político, cultural? Quais necessidades favoreceram esta escolha? Por que neste país? Desta forma, poderia possibilitar que o estudante analisasse as condições da origem do conhecimento a ser estudado, e que reproduzisse o caminho percorrido pelo cientista na produção deste conhecimento. A busca de respostas a estes questionamentos conduz ao terceiro princípio.

Terceiro Princípio: O estabelecimento de relações entre os conceitos de uma teoria e os diferentes aspectos do contexto histórico em que foi produzida. O conhecimento dos contextos de produção e a apropriação dos conceitos de uma teoria possibilitam que o sujeito estabeleça estas relações. Mediante situações-problema para as atividades de aprendizagem, a atenção dos alunos poderia ser direcionada para a resolução destes problemas, analisando as situações utilizando-se dos conceitos científicos apropriados, da teoria estudada como instrumentos do pensamento, relacionando com o contexto de sua produção.

Portanto, é importante destacar que a formação de professores envolve tanto os conhecimentos específicos como o conhecimento sobre os processos psicológicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Embora o experimento didático tenha sido planejado e realizado tomando como objeto de ensino a Teoria Behaviorista, podemos, a partir deste modo geral de ação, organizar o ensino de outros conteúdos. Não sugerimos uma transferência direta; mas, nesta pesquisa, expusemos, mesmo que apenas em esboço, um caminho para uma organização do ensino que tenha como objetivo a formação do pensamento teórico dos estudantes. Este percurso seria também o da formação teórica do professor, que deve dominar o objeto de ensino compreendendo-o em seu processo histórico de desenvolvimento, explicitando sua unidade fundamental (em nosso caso, o comportamento), antes mesmo de iniciar o planejamento de seu ensino.

O sentido do trabalho realizado e o relato do experimento, a um tempo consequência e substância desta pesquisa, sintetiza-se, assim: por um lado no testemunho franco de uma conversão pessoal para uma atividade docente mais consciente porque mais esclarecida; por outro lado, no desejo de que a experiência pessoal afinal, vivida possa servir a outros professores, também preocupados em melhorar seus planejamentos de ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU, Guacira Ribeiro de. Por uma ressignificação da prática pedagógica na construção da identidade do professor do ensino técnico-profissional. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. 03, n. 01, p. 01-09, jan./abr. 2009. disponível em: http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v3-n1/art_guacira.pdf>. Acesso em: 30 out. 2011.

ALMEIDA, Jane soares de. Currículos da escola normal paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. **R. brás. Est. Ped.**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set./dez. 1995. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/276/278>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de *et alii*. Em busca de um ensino de psicologia significativo para futuros professores. In: Reunião Anual da ANPED, 26., 2003, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/patriciacristinaaalmeida.rff.>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e Projeto Político-Pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005. 220 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/Teses_dissertacao_outros/DissertFlavia1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2011.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **A psicologia da educação e a construção da subjetividade feminina (Minas Gerais – 1920-1960)**. 2002. 481 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002.

BATISTA, Sylvia Helena Souza de; AZZI, Roberta Gurgel. Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Formação de professores:** discutindo o ensino de psicologia. Campinas, SP: Alínea, 2000.

BERGAMO, Regiane Banzatto; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Concepções de professores sobre a disciplina de psicologia da educação na formação docente. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 01, n. 02, p. 01-15, abr. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Bergamo_e_Romanowski.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 2006. 330 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BERNARDES, Maria Eliza M; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividades pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 02, p. 315-342, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 30 out. 2011.

BRAGHIROLI, Elaine Maria *et alii*. **Psicologia geral**. 9. ed. Porto Alegre, RS: Vozes, 1990.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191.

CARLOS, Simone. Pontos e contrapontos: reflexões acerca da perspectiva comportamentalista na promoção da educação tecnicista. In: Semana de Pedagogia da UEM, 17., Maringá, PR, 2010, **Anais...** Disponível em:

<http://www.din.uem.br/eventos_1/Anais_Fitem/2010.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2011.

CARRARA, Kester. **Redimensionamento do behaviorismo radical pós-skinneriano a partir da análise do pensamento behaviorista**: implicações preliminares na área educacional. 1996. 554 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 1996.

DAVÍDOV. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988a.

_____. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. **Soviet Education**, Moscu, v. XXX, n. 08, p. 01-155, ago. 1988b.

DECRETO-LEI N. 1190, DE 1939. **Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia**. 1939. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>. Art.49>. Acesso: 28 mar. 2011.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediações pedagógica na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da madeira. **Teoria histórico-cultural e pesquisa**: o experimento didático como procedimento investigativo. 2007. Disponível em: <<http://educacaoinfantilead.blogspot.com/2009/09/levsemenovich-vygotsky.html>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Experiência e práticas docentes**: o ensino de ciências nas primeiras séries do ensino fundamental. 2004. 200 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2004.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da

teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GUERRA, Clarisa Terezinha. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, Roberta Gurgel; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Formação de professores:** discutindo o ensino de psicologia. Campinas: Alínea, 2000. p. 69-96.

_____. **O ensino de psicologia na formação inicial de professores:** constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura. 2003. 405 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo, SP: Loyola, 2002. p.165-173.

IAOCHITE, Roberto Tadeu *et alii*. Contribuições da psicologia para a formação em educação física. **Motriz**, Rio claro, v. 10, n. 03, p. 153-158, set./dez. 2004.

LAROCCA, Priscila. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e formação docente:** desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 29-45.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. A influência do iluminismo nas políticas educacionais atuais: em pauta a cidadania. **Diversa**, Minas Gerais, v. 01, n. 02, p. 69-84, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed2ano1_artigo04_Andreza_Leao.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2012.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1971. **Lei de diretrizes e bases de 1971.** 1971. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

LÉON, Gloria Farinas. **L. S. Vygotsky em la educación superior contemporânea:** perspectivas de aplicacion. 2004. Disponível em: <<http://www.uncc.cu/boletines/.../vygostky%20en%20la%20ed%20sup%20hoy.dc>>. Acesso em: 23 maio 2011.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Cuestiones psicológicas de la teoria de la consciência. In: _____. **Actividad, consciencia, personalidad.** Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEPRE, R M A. **A psicologia da educação na formação do educador infantil.** 2007. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?...entrID=967>>. Acesso em: 02 jul. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Desafios teóricos, práticos e técnicos da integração entre a didática e as didáticas específicas. In: EDIPE, 1., 2003, Goiânia, Go. **Anais...** Disponível em: <http://www.cepeg.ueg.br/anais/ledipe/conferencia_libaneo.htm>. Acesso em: 35 mar. 2011.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 03, n. 27, p. 05-24, set./out./ nov./dez. 2004.

_____. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. In: Encuentro de Geógrafos de América Latina, 12., 2009, Montevideu. **Anais...** Disponível em:

<<http://professor.ucg.br/.../EGAL%20Montevideo%20Texto%20basico.doc>>.

Acesso em: 05 jun. 2011.

LIMA, Elvira Cristina Souza. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 48, p. 03-20, out./dez. 1990.

LIMA, Emilia. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizute Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

LINS, Sérgio. **Transferindo conhecimento tácito: uma abordagem construtivista**. Rio de Janeiro: E-papes servisos editoriais, 2003.

LURIA, Aleksander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, Alexander Romanovich. A palavra e o conceito. In: _____. **Curso de psicologia geral**. Volume IV. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 17-51.

LVOVSKI, Vladimir. A elaboração de imagens conceituais no decorrer da resolução de problemas de física. In: GARNIER, Catherine; BERDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista das escolas russas e ocidental**. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. p. 176-185.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Método lancasteriano. In: _____. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273>>. Acessado em: 10 fev. 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. p. 180-219.

MORAES, Silva Pereira Gonzaga de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em matemática: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. 266 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORETTINI, Marly Teixeira; URT, Sônia da Cunha. **O professor como sujeito da aprendizagem e as implicações da escola de Vigotski**. 2008. Disponível em: <http://www.geppe.ufms.br/artigo_marly_sonia.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/...20092010.../CAROLINA_PICCHETTI_NASCIMENTO.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2011.

NÉBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interfase – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 133-140, fev. 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1998.

_____. Escola e desenvolvimento conceitual. In: ENDIPE, 12, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFMG, 2004.

PAINI, Leonor Dias. **Psicologia educacional: a vez e a voz dos acadêmicos de pedagogia nas Universidades Estaduais do Paraná**. 2006. 244 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PARREIRA, Leis Dias. **A atividade de ensino-aprendizagem na formação do pensamento teórico-científico de alunos no curso de direito da Universidade Católica de Goiás**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 317-332, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103...script...>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

PETERNELLA, Alessandra. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Alessandra_Peternella.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interfase – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83-92, ago. 1997. Disponível em: <http://www.olhoscriticos.com.br/site1/arquivos-online/texto_materialismo_historico_dialetico.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2010.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores, no Brasil: dos jesuítas às diretrizes de pedagogia. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 01, n. 01, p. 01-16, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art1diva.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2010.

RAPOSO, Mirian. A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação. In: Reunião Anual da ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trbalho/GT20-1667--Int.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2011.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens da escola pública paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (Coleção Memória da Educação).

RENDER, Capacitação: desenvolvimento empresarial e humano. **Reforçamento**. 2009. Disponível em: <<http://www.rendercapacitacao.com.br/index.php/faqs/79-render/8-grupos>>. Acesso em: maio 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1986.

RUBTSOV. A atividade do aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine; BERDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista das escolas russas e ocidental. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SAVIANI, Dermeval *et alii*. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 30, n. 2, p. s/p, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/r1.htm>>. Acesso em: 13 maio 2011.

_____. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4., 2006, Goiânia, GO. **Anais...** Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval>>. Acesso em: 04 jun. 2010.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade. In: Reunião Anual da ANPED, 26., 2003, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em: <http://www.vigotski.net/anped/2003-GT13_tx01.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

_____. **Aprendizagem conceitual e organização de ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. In: Reunião Anual da ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-1862--Int.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

_____. Procedimentos investigativos com base em pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Orgs.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Maringá: Eduem, 2009. p. 117-134.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Walden II**. São Paulo: Herder, 1972a.

_____. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972b.

_____. **Ciência e comportamento humano**. 11 ed. 2003. São Paulo: Martins, 2003.

_____. **Sobre o behaviorismo**. 15 ed. São Paulo: Cultrix, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

STRATTON, Peter; HAYES, Nicky. Comportamento voluntário. In: _____. **Dicionário de psicologia**. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 42.

TALÍZINA, Nina. **Psicología de la Enseñanza**. Moscú: Progreso, 1988.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 14, p. 61-88, maio/jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2011.

TERRA, Márcia. **O behaviorismo em discussão**. 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm#_htm1>. Acesso em: 19 maio 2011.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. A psicologia da educação na formação docente. **Dialogia**. São Paulo, v. 07, n. 02, p. 223-233, 2008. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v7n2/dialogiav7n2_3f1016.pdf>. Acessado em: 23 maio 2011.

VERONEZI, Rafaela Júlia Batista; DAMASCENO, Benito Pereira; FERNANDES, Yvens Barbosa. Funções psicológicas superiores: origem social e natureza mediada. **Rev. Ciênc. Méd.** Campinas, v. 14, n. 6, p. 537-541, nov./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/centros/ccv/revcienciasmedicas/artigos/891.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2011.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: EDUCERE, 8., 2008, Curitiba, PR. **Anais...** Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>. Acesso em: 25 maio. 2011.

VUIGOTSKIJ, Liev Semionovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: 2001.

WIKIPÉDIA, Enciclopédia livre. **História dos Estados Unidos**. s/d. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/História_dos_Estados_Unidos>. Acesso em: 20 fev. 2011.

ANEXOS

ANEXO A – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Conteúdo Programático

1. Psicologia da Aprendizagem

- 1.1. Conceito;
- 1.2. Objeto de Estudo.

2. A relação entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem

- 2.1. Abordagem Comportamental
 - 2.1.1. Fundamentos teórico-metodológicos;
 - 2.1.2. Principais conceitos;
 - 2.1.3. Relação entre desenvolvimento e aprendizagem;
 - 2.1.4. Aplicabilidade à educação.
- 2.2. Abordagem Humanista
 - 2.2.1. Fundamentos teórico-metodológicos;
 - 2.2.2. Principais conceitos;
 - 2.2.3. Relação entre desenvolvimento e aprendizagem;
 - 2.2.4. Aplicabilidade à educação.
- 2.3. Epistemologia Genética
 - 2.3.1. Fundamentos teórico-metodológicos;
 - 2.3.2. Principais conceitos;
 - 2.3.3. Relação entre desenvolvimento e aprendizagem;
 - 2.3.4. Aplicabilidade à educação.
- 2.4. Abordagem Histórico-Cultural
 - 2.4.1. Fundamentos teórico-metodológicos;
 - 2.4.2. Principais conceitos;
 - 2.4.3. Relação entre desenvolvimento e aprendizagem;
 - 2.4.4. Aplicabilidade à educação.

3. O neoprodutivismo e suas variantes

- 3.1. Neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo.

4. Problemas de Aprendizagem

- 4.1. Problemas escolares e dificuldades específicas de aprendizagem: definições e aspectos históricos.
- 4.2. Fatores que interferem no processo de aprendizagem escolar: pedagógicos; sociais; afetivos; cognitivos; psicomotores.
- 4.3. Transtornos funcionais específicos: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, dislalia; transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, entre outros.
- 4.4. Transtornos globais do desenvolvimento: autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.
- 4.5. Altas habilidades/superdotação.

ANEXO B – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DAS ACADÊMICAS

Nome: _____

Idade: _____ anos.

Estado civil: Solteiro () casado () divorciado ()

Tem filhos? Sim () Não ()

Quantos? _____ idade dos filhos: _____, _____, _____, _____.

Trabalha fora de casa? Sim () Não ()

() Um período () Dois períodos ()

Trabalha na área de educação? Sim () Não ()

Há quanto tempo? _____ anos.

Cursou magistério? Sim () Não ()

Terminou o ensino médio há quanto tempo? _____ anos.

Cursou outra faculdade antes? Sim () Não ()

Permaneceu quanto tempo sem estudar antes de iniciar a faculdade? _____ anos.

Reside em Paranavaí? Sim () Não ()

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada Organização do Ensino de Psicologia da Educação nas Licenciaturas: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural que faz parte do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá e é orientada pela professora Doutora Maria Terezinha Bellanda Galuch da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar modos de organização do ensino de conteúdos da Psicologia da Educação, no ensino superior, visando a aprendizagem de conceitos que se tornem instrumentos do pensamento dos estudantes para a compreensão do fenômeno educativo e organização da prática pedagógica. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria através de sua participação nas aulas que fazem parte da disciplina de Psicologia da Educação, consentindo que suas falas durante as aulas sejam gravadas e sua produção escrita seja utilizada para posterior análise de seus conteúdos. Informamos que poderão ocorrer alguns desconfortos do fato de saber que sua verbalização está sendo gravada, podendo, neste caso, retirar-se do ambiente do experimento, com o compromisso do professor-pesquisador ministrar o conteúdo da aula em outro momento. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Após o uso das gravações, que será a transcrição das falas para análise com relação às implicações do ensino, os registros serão apagados. Os benefícios esperados são que no final da pesquisa encontre-se uma forma de organizar o ensino da disciplina de Psicologia da Educação que conduza à apropriação de conceitos dessa área de conhecimento que possibilitem o aluno a compreender o fenômeno educativo e a prática do profissional professor. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu, _____ declaro
que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE
da pesquisa coordenada pelo Prof. Alda Penha Andreello Lopes.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Alda Penha Andreello Lopes, declaro que forneci todas as informações
referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o
pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Alda Penha Andreello Lopes

Endereço: Rua Amapá 1400 Centro Paranavaí - Pr.

(telefone/e-mail) aldalopes@hotmail.com

Telefones: (44)30454010 Cel. (44)84049167

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO D – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UEM



Fundação Universidade Estadual de Maringá

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

CAAE Nº 0027.0.093.000-11

PARECER Nº 084/2011

Pesquisador(a) Responsável: Alda Penha Andrello Lopes	
Centro/Departamento: CCH/ Departamento de Teoria e Prática da Educação	
Título do projeto: Organização do ensino de Psicologia da Educação nas Licenciaturas: contribuições da Teoria Histórico-Cultural	
Considerações: Trata-se de protocolo de pesquisa de área temática III, com o objetivo geral de “investigar modos de organização do ensino de conteúdos da Psicologia da Educação no ensino superior, visando uma aprendizagem de conceitos que se tornem instrumentos do pensamento dos estudantes para a compreensão dos fenômenos educativos”. Para tanto, será realizada pesquisa bibliográfica e desenvolvido experimento em uma turma do curso de Pedagogia de uma faculdade do Noroeste do Paraná, no ano em que é ministrada a disciplina de Psicologia da Educação. A metodologia apresentada especifica que “a coleta de dados será realizada através da produção escrita e da gravação de falas dos acadêmicos durante o experimento”, porém, não descreve do que trata o referido experimento. Deste modo, não fica clara a forma de participação dos sujeitos na pesquisa, quantos são e se há outros critérios para seleção dos sujeitos, dados fundamentais para a análise ética do contato com o sujeito. Em reunião deste Comitê de 25/02/2011 o projeto restou pendente para que fosse apresentada nova metodologia, explicitando o experimento a ser realizado em sala de aula e a forma de participação do sujeito na pesquisa, incluindo modelo de questionário ou roteiro de entrevista, se for o caso. Em 18/03/2011 a pesquisadora anexou documento com a metodologia do estudo, em que descreve que “O experimento didático consistirá na organização do ensino com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que se desenvolverá a partir da apresentação de slides, da leitura e discussão de textos, pequenos vídeos que ilustrem o conteúdo da aula, discussão em pequenos grupos, realização de trabalhos escritos, sendo a participação das alunas limitada a essas atividades”. Parecer: Face ao exposto, considerando o processo de apreciação ética do protocolo à luz das normativas fixadas pela Res. 196/96-CNS e complementares, e considerando as observações supra estabelecidas, este comitê se manifesta pela aprovação do projeto de pesquisa, sugerindo à pesquisadora incluir no TCLE as atividades a que estarão sendo submetidos os sujeitos, conforme explicitado no novo documento, para que o sujeito tenha pleno conhecimento das atividades a que estará sendo submetido, no ato de seu consentimento.	
Situação: APROVADO	
CONEP: (X) para registro () para análise e parecer	Data: 1/4/2011
Relatório Final para Comitê: () Não (X) Sim	Data: Março/2012
O protocolo foi apreciado de acordo com a Resolução nº. 196/96 e complementares do CNS/MS, na 213ª reunião do COPEP em 1/4/2011.	 Prof.ª Dra. Ieda Harumi Higarashi Presidente do COPEP