



Este texto pontua, inicialmente, aspectos do processo de produção coletiva do conhecimento e da pesquisa de um modo geral. Em seguida, resgata-se a trajetória da constituição da Linha de Pesquisa do PPGEdu/UFMS: Educação, Psicologia e Prática Docente ressaltando as articulações teóricas que foram se configurando em cada eixo de investigação e, na interface entre eles. Considera-se que, se não houver coesão, coerência e articulação, primeiramente naquilo que cada pesquisador realiza, e entre os demais participantes não estará ocorrendo um trabalho de produção coletiva, e sim, uma mera justaposição de pessoas reunidas por força de opções temáticas e/ou teórico/metodológicas. Defende-se como imprescindível a necessidade da elaboração de um projeto coletivo de pesquisa em que haja articulação e interação entre idéias, atividades e temáticas de modo a construir, na diversidade a possibilidade da unidade.

Palavras-chave: Produção do conhecimento. Constituição Linha de pesquisa. Projeto Coletivo de Pesquisa.

Initially, this article focuses on some features of the process of collective production of knowledge and research in a general way. Then, the trajectory of the research group, Education, Psychology and Teaching Practice, of the Post-Graduate Program In Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul was unraveled, stressing the theoretical articulations configured in each research axis and in the their interfaces. It is considered that if there does not exist cohesion, coherence and articulation, firstly in what each researcher realizes, and between the participants, there will not exist any collective production but merely a juxtaposition of persons united by force by thematic and/or theoretical-methodological options. It was found necessary to elaborate a collective research project articulating the interaction of ideas, activities and themes as a way of constructing the possibility of unity in diversity.

Keywords: Production of knowledge. Constitution of Research Groups. Collective research Projects.

Educação, Psicologia e Prática Docente: Um Caminho da Produção Coletiva em Pesquisa

Jucimara Silva Rojas

Professora do Departamento de
Educação do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul/UFMS.
jjrojas@terra.com.br

Lucrecia Stringuetta
Mello

Professora do DED/CPTL/UFMS e do
Programa de Pós-Graduação em
Educação da UFMS.
lsmello@ceul.ufms.br

Ordalia Alves de
Almeida

Professora do Departamento de
Educação e do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UFMS.
ordaliaalmeida@terra.com.br

Sonia da Cunha Urt

Professora do Departamento de
Ciências Humanas e do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul.
surt@terra.com.br

À guisa de Introdução

Partilhar e produzir significa muito mais do que juntar pessoas em torno de algo. A produção científica coletiva deve se referir a um ritual que pressupõe disciplina e aproximação de pesquisadores, técnicos e alunos em torno de temas e objetivos comuns. Para isso, estudam, fazem levantamentos, organizam e participam de eventos, apresentam e publicam trabalhos, desenvolvem suas pesquisas ou participam de algum projeto de pesquisa, expressam e discutem suas dificuldades e crescem juntos, portanto, o conhecimento é compartilhado.

Organizar e participar de um processo de produção coletiva do conhecimento exige que as pessoas diminuam suas expectativas em relação a grandes possibilidades individuais momentâneas e aumentem suas responsabilidades em relação ao compromisso com o grupo ao qual se vincula, e isso pressupõe aprendizagem para todos os envolvidos.

Urt, S. C.; Azzi, R.; Larocca, . (2002, p.93) corroboram esse argumento, em relação à responsabilidade do pesquisador e do pesquisado, ao destacar que "...o saber produzido pela ciência contribuirá para o avanço tecnológico e estará mais perto de propiciar a trans-

formação da sociedade e da qualidade de vida das pessoas, ao mesmo tempo em que estimula a livre expressão de cada um sobre a sua forma diferente de apreender o mundo”.

Vale destacar que essa questão é extremamente complexa, considerando

... pesquisa e produção coletiva, são os balizadores que devem servir de leme para as ações de um grupo que busca unidade...

que nosso modelo de sociedade alicerça exatamente o modelo oposto, ou seja, o cultivo do individualismo e de ações particularizadas.

A formação do pesquisador e a institucionalização da pesquisa devem estar presentes na academia, sistematicamente, desde a graduação. O primeiro passo se dará pela articulação da atividade do professor com a do pesquisador, na teoria e na prática, considerando a pesquisa como princípio científico e educativo. Somente um pesquisador pode, de modo coerente, motivar o interesse pela produção própria no aluno, passando de professor a orientador.

Sampaio (1984) defende o engajamento em pesquisa desde a graduação, em projetos de pesquisa de docentes ou em projetos institucionais, e a melhoria das condições de desenvolvimento da atividade nos programas de Pós - Graduação.

Suas idéias são referendadas por Azzi (2000), ao apontar que pesquisa se aprende fazendo e que quanto antes a formação for iniciada, maior a probabilidade de seu sucesso. Estes dois pontos, pesquisa e produção coletiva, são os balizadores que devem servir de leme para as ações de um grupo que busca unidade nas concepções básicas de se pensar o conhecimento e a sua produção, independentemente da opção teórico-metodológica.

Com base nestas reflexões acerca do ato de pesquisar e do necessário caráter coletivo da pesquisa é que um grupo de professores se aglutinaram e constituíram a Linha de Pesquisa intitulada: Educação, Psicologia e Prática Docente que será aqui registrada. Serão apontados os referenciais que sustentaram essa construção e a sinalização para o encaminhamento da produção coletiva dos pesquisadores envolvidos.

Educação, Psicologia e Prática Docente: pressupostos norteadores

O desenvolvimento de pesquisas, que buscam a produção de novos conhecimentos, tomando por base as teorias educacionais e psicológicas historicamente construídas e suas implicações na dinâmica educativa da atualidade, tem garantido espaço substancial nos programas de pós-graduação. O pressuposto básico é de que a formação do professor-pesquisador, objetivo maior dos cursos de pós-graduação, deve criar as condições necessárias à consolidação de uma visão ampliada sobre a educação, em especial a brasileira, em todos os seus níveis (Educação básica - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação superior), no que se refere à formação de professores, organizações curriculares, processos de desenvolvimento e aprendizagem, práticas educativas, políticas sociais e educacionais.

E, ao se falar em processos formativos nos programas de Pós-Graduação em Educação, deve-se ter como meta a apropriação ativa de conhecimentos que levem o mestrando a realizar uma leitura crítica da sociedade, sustentada por uma compreensão ampla e científica da realidade educacional de nosso país.

Entendemos a construção do conhecimento como um processo dinâmico e coletivo que se constitui na mediação do sujeito com o contexto social, histórico e cultural. Trata-se, então, de criar as condições necessárias para a formação do professor-pesquisador em suas múltiplas dimensões, científica, técnica e política.

A apropriação do conhecimento e o saber docente trazem, claramente expresso, o objetivo de “formar” e “informar” e retomam a constituição do professor como sujeito concreto nas relações que estabelece, através da dialética apropriação/objetivação. Segundo Morettini (2000, p.18), as professoras passam por um longo processo de formação e desenvolvimento através do qual vão construindo os aspectos que permitirão reconhecê-las ‘personagem-professora’, na representação do seu papel.

O professor como sujeito de sua história e de sua ação pedagógica deve ser um competente mediador entre o não-saber e a possibilidade de vir-a-ser. É aquele que alcança para além das operações discursivas da inteligência e da memória uma expressão imediata e direta de si próprio. (ROJAS, 2000, p.226)

A Educação sempre foi vista como o grande recurso utilizável para o enfrentamento das mudanças da sociedade, e o professor como o agente dessas mudanças. No panorama atual das reformas na Educação brasileira, cujas discussões começaram com a Constituição de 1988 e se consolidaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o professor continua sendo chamado para preparar o novo cidadão que terá que se adaptar à complexidade da sociedade contemporânea em constante transformação.

Atualmente, no cenário das reformas educacionais, a questão que se levanta

é que a Educação configura-se como recurso insubstituível para alicerçar as bases de uma sociedade que tenta enfrentar a alta competitividade da vida moderna.

Estamos diante de uma Pedagogia por “competências” e de uma preocupação com a avaliação de seus resultados. Nesse sentido, o debate educacional encontra-se reduzido a uma cultura de mercado que clama por competitividade, competências, flexibilidade, autonomia e tomada de decisão. Os alunos e os professores passam a ser responsáveis pelas estratégias que poderão levá-los a ter sucesso ou não – o indivíduo deve estar “apto” para acompanhar as mudanças existentes.

As características pessoais que o aluno precisa possuir, ou adquirir na escola, para corresponder às expectativas do mercado, voltam a construir o mesmo modelo padrão que os professores precisam entender e, ao qual precisam corresponder, para bem desempenharem a sua função. O fato é que a sociedade contemporânea vem gerando novas exigências para o campo da educação e recorrendo a ela como recurso para enfrentar os desafios da alta competitividade. Dessa forma, voltaram a buscar propostas renovadoras para a educação, e o novo discurso subentendido é que a Psicologia possa ajudar a Educação na “adaptação” do homem à complexidade da vida moderna.

... a sociedade contemporânea vem gerando novas exigências para o campo da educação e recorrendo a ela como recurso para enfrentar os desafios da alta competitividade.

Diante da onda da política neoliberal apregoada hoje, que quer transformar a Educação em mercado e o aluno em consumidor, é que se questiona o tipo de escola pretendida pela sociedade que induz a educação à “ajustar-se” às exigências do mercado e, ainda, o papel da

Psicologia no enfrentamento dessas novas tendências. Almeida (2000, p. 82-83), corrobora essa visão ao afirmar que “a escola brasileira (...) esteve sempre pautada dentro de um determinado contexto sócio-econômico e em função das características psicológicas e culturais das crianças das classes média e alta”.

Duarte (2000) chama a atenção para o fato de a Educação passar a ser valorizada cada vez menos por seus conteúdos e mais pelas capacidades concretas, que permitiriam o “aprender a aprender”. Segundo o autor, o importante, então, nessa perspectiva não é formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que é útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado.

É importante perceber como se dá a apropriação das idéias das correntes psicológicas a partir das novas exigências a respeito das chamadas competências que o novo profissional deve possuir. Segundo Sadalla (1998), as teorias psicológicas contribuíram para que se acreditasse que o fenômeno do fracasso escolar, por exemplo, tinha sua origem nos determinantes situados prioritariamente no aluno - determi-

filho. E, apesar de muitos programas para compensar as chamadas deficiências, as mudanças metodológicas e curriculares não apresentaram aos professores possibilidades reais de assumir sua parcela de responsabilidade diante das dificuldades.

Concordamos com Sadalla, quando afirma que os inúmeros cursos de capacitação docente, organizados pelos órgãos públicos, não possibilitaram as mudanças efetivas previstas em sala de aula, porque deixaram de considerar um aspecto fundamental - os professores não precisavam de estratégias ou atividades específicas para aqueles alunos, já que isto é vastamente encontrado em publicações. Os docentes precisavam, na verdade, ser considerados sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, seres pensantes e críticos.

Diante disso, Sadalla levanta o seguinte questionamento: como alterar as crenças dos professores se elas influenciam nas escolhas pedagógicas que, por sua vez, interferem nas práticas cotidianas e que acabam também por influenciar essas mesmas crenças? E essas crenças sustentadas por um determinado conhecimento psicológico além de servir para a culpabilização do aluno em um momento, em outro período

justifica a responsabilidade do professor por toda a história de fracassos na qual a Educação brasileira está mergulhada.

A Escola como um todo deve assu-

mir uma política de construção efetiva de propostas educacionais coletivizadas com objetivos que vão além dos limites da ação isolada e individual de cada professor. A escola deve assumir sua função de sistematizar a Aprendizagem e, ao lado da família e do aluno, deve buscar definir sua contrapartida na constituição de uma prática democrática e emancipatória, envolvida e comprometida com a transformação so-

É importante perceber como se dá a apropriação das idéias das correntes psicológicas a partir das novas exigências a respeito das chamadas competências que o novo profissional deve possuir.

nantes biológicos. A consequência de se buscar compreender o fracasso como dependente unicamente do aluno, de suas deficiências ou desajustamentos foi a criação de grupos de marginalizados e estigmatizados.

Posteriormente, a explicação passou da dimensão biológica para a social e a queixa escolar foi justificada como pobreza, carência, desnutrição e falta de interesse dos pais na vida escolar do

cial, que também pode ser iniciada no interior dela.

Atualmente, pode-se constatar a existência de um volume considerável de pesquisas na área educacional, o que pode ser verificado através da criação de grupos variados de trabalho nos grandes eventos nacionais de educação, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/AN-

FOPE, entre outros. Esse fato pode ser comprovado pelo número crescente de cursos de pós-graduação, publicações e congressos especializados na área. Nesse sentido, consideramos fundamental criar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS uma Linha de Pesquisa que contemplates as necessidades e os interesses ligados as temáticas que vêm sendo investigadas nas áreas, de Infância, Aprendizagem e Currículo mediadas pelas categorias: formação de professores e produção do conhecimento.

Os estudos sobre infância, associados às questões da aprendizagem, da identidade profissional e pessoal, a consideração da escola em seu contorno social e cultural e o currículo como expressão, permitirão que as investigações contribuam com a produção na área da prática docente e da formação em geral, em suas diferentes matizes.

Em síntese, o que se propõe é articular a ampla temática, Educação, Psicologia e Prática Docente, com uma concepção concreta de sujeito que se singulariza através do pensar e do fazer educativo. Na linha de pesquisa o foco das investigações irá considerar as diferenças, as especificidades e as aproximações de temáticas e enfoques dos professores.

As relações e contribuições da Psicologia e Educação – Cultura – Infância e Currículo têm como elo de integração a ênfase na produção do conhecimento. A constituição do sujeito como algo dinâmico e dialético e a identidade do professor como processualidade são permeadas pelas temáticas aprendizagem, desenvolvimento, infância e forma-

O que se propõe é articular a ampla temática, Educação, Psicologia e Prática Docente, com uma concepção concreta de sujeito que se singulariza através do pensar e do fazer educativo.

ção, entendidas como um processo de apropriação e reconstrução de si e do outro, que se dá na escola - “lócus” da sistematização do saber socialmente construído.

Infância, Conhecimento e Prática Educativa

A proposta desse eixo de investigação tem como ponto de partida as nossas trajetórias profissionais encaminhadas para a produção de novos conhecimentos sobre a infância. Configura-se por considerar a necessidade histórica de se dar continuidade a processos investigativos voltados à educação da criança, pois, bem sabemos, que o desenvolvimento de pesquisas devem ter por base os benefícios que podem trazer à sociedade, à medida que resulta na efetivação de direitos historicamente conquistados. No caso específico, em se tratando da Educação Infantil, somos conscientes da natureza e importância de empreendermos ações que validem o direito à educação das crianças referendado na Constituição Federal de 1988, art. 208-IV.

É muito recente a efetiva preocupação com a Educação Infantil que por sua vez, tem gerado grandes expectativas

sobre a necessidade de se ampliar a conscientização a respeito do papel social da infância. No Brasil, tem sido dada uma atenção especial à formação do professor de Educação Infantil, como fator preponderante para a melhoria dos padrões de qualidade da educação voltada para a criança de 0 a 6 anos.

... a formação docente deve estimular, numa perspectiva crítico-reflexiva, os professores a obterem os meios para a elaboração de um pensamento autônomo que facilite dinâmicas de autoformação participada.

As particularidades e as peculiaridades dessa faixa-etária vêm exigindo, cada vez mais, em função de uma maior conscientização da sociedade sobre a importância desse nível educacional, que novas políticas e programas de formação sejam implantados e implementados para garantir uma educação plena à demanda existente, quanto ao direito da criança à educação infantil.

A fragmentação da produção histórica do conhecimento, no entanto, muito constante no contexto educacional, e nos cursos de formação de professores, particularmente, contribui para que esses profissionais não percebam a amplitude de seu papel junto às crianças, neutralizando suas práticas educativas e desvinculando-as das circunstâncias históricas que as produziram. As pesquisas empreendidas nesse campo devem pressupor a produção de novos conhecimentos que contribuam, de modo especial, para a consolidação de práticas educativas na área da educação infantil, sustentadas por referenciais teórico-metodológicos que garantam às crianças o pleno desenvolvimento físico, intelectual e afetivo.

As universidades, em especial as públicas, através de seus cursos de graduação e pós-graduação, de modo geral, têm um papel a cumprir, uma vez que são hoje as maiores responsáveis pela

realização e fomentação de pesquisas voltadas à formação de professores.

Vemos, atualmente, uma intensificação no trabalho do professor em desempenhar um importante papel na configuração de uma “nova” profissionalização docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional e organizacional na escola. Os cursos de formação de professores têm ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação; e, também, não tem valorizado a articulação entre a formação e os projetos das escolas considerados organizações dotadas de imagens de autonomia. Esses dois esquecimentos inviabilizam a formação que tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva da sua individualidade e do coletivo docente.

Dessa maneira, a formação docente deve estimular, numa perspectiva crítico-reflexiva, os professores a obterem os meios para a elaboração de um pensamento autônomo que facilite dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal e um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é, também, uma identidade profissional.

Este eixo expressa, portanto, a priorização de processos investigativos que têm a infância como núcleo central, no que tange aos *professores* – seus processos de desenvolvimento profissional, sua identidade profissional docente e suas experiências de investigação; às *crianças* – suas experiências e processos de desenvolvimento e aprendizagem; à *prática educativa* - os processos metodológicos e lúdicos, a rela-

ção teoria e prática; *ao suporte legal* – a educação enquanto direito da criança em sua integralidade.

Privilegiamos as vertentes de formação de professores, de investigação das propostas pedagógicas e curriculares e da teorização dos processos de formação de professores e de intervenção, através da contextualização dos processos educativos e da proposição de práticas educativas inovadoras, que incidem sobre os fatores de qualidade na educação da infância.

Nossa proposta apóia-se, sobretudo, na consolidação e criação de interfaces com outros campos investigativos que valorizem a infância no desenvolvimento de processos sociais e culturais. Isso implica evidenciarmos a importância do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS possibilitar a realização de pesquisas que contribuam para o desenvolvimento sustentado da educação infantil no Brasil e, em especial, em Mato Grosso do Sul. Vale destacar que a UFMS foi pioneira no oferecimento de cursos de formação de professores para a Educação Infantil, na graduação, e pode vir a ser um pólo de aglutinação de investigações nessa área, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Constituição do Sujeito, Aprendizagem e a Produção do Conhecimento

A proposta desse eixo de pesquisa está inserida no contexto do reconhecimento de que não se pode prescindir das idéias e do conhecimento psicológico para a compreensão do ato educativo. Mas, não se defende qualquer idéia ou qualquer conhecimento psicológico, mas, sim, aquele comprometido com uma visão de sujeito que se constitui atra-

vés das relações sociais e culturais estabelecidas.

Durante algum tempo, a produção de conhecimento em Educação, em nível de Pós-Graduação, afastou-se do referencial psicológico para a compreensão do ato educativo; esta ausência foi sustentada por severas críticas à “psicologização” da Educação. A partir da década de 80, inúmeras produções científicas na área da Psicologia Histórico-Cultural dão início às investigações orientadas por uma concepção psicológica que procura entender o homem como ser concreto, social, cultural, biológico e psicológico e que se constitui através das relações sociais que estabelece e de suas condições objetivas de vida.

Assim sendo, o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com início em 1988, revela em algumas dissertações de mestrado a presença da “matriz” da Psicologia histórico-cultural e, de outras abordagens psicológicas e pedagógicas. Olhar e fazer educação envolve considerar o contexto histórico, filosófico e político das questões educacionais, entretanto essas não são miradas o suficiente para se compreender o fenômeno educativo em sua totalidade. Quem aprende ou não aprende é um sujeito concreto que expressa sua singularidade através da internalização dos conceitos, idéias, valores que percebe no mundo social. Mas é também um sujeito da emoção, da afetividade, do desejo. Isso não pode ser negado.

O professor precisa resgatar a questão da afetividade do aluno e a de si

*Quem aprende ou não aprende é um sujeito concreto
que expressa sua singularidade através da
internalização dos conceitos, idéias, valores
que percebe no mundo social.*

próprio. É preciso entender que as mudanças só ocorrem se houver o rompimento de conceitos cristalizados para

que outras concepções possam ser internalizadas e apropriadas. De nada adianta o investimento em capacitação de professores se não se compreender e considerar que o sujeito presente é um sujeito social, emocional, histórico, biológico e cultural e que a cognição e a emoção são aspectos indissociáveis.

Na escola ou em qualquer instância em que ocorra aprendizagem, a Psicologia pode contribuir de forma singular e efetiva na questão da relação professor x aluno, da disciplina, da identidade pessoal e profissional, do desenvolvimento, da aprendizagem e de suas dificuldades, da avaliação, do currículo etc., desde que essas temáticas não sejam enfocadas através do viés medicalizante, atribuindo à escola uma função hospitalar.

Buscamos realizar pesquisas referendadas em uma Psicologia comprometida com a transformação do sujeito e da sociedade, com a compreensão de que a inteligência é construída e que a aprendizagem refere-se à apropriação dos bens disponíveis pela humanidade, através da educação. Esses são indicadores que corroboram a constituição de uma Linha que articule Educação, Psicologia e Prática docente e de um eixo que perceba o sujeito da aprendizagem e do conhecimento.

Na escola ou em qualquer instância em que ocorra aprendizagem, a Psicologia pode contribuir de forma singular e efetiva na questão da relação professor x aluno, da disciplina, da identidade pessoal e profissional...

Pensar a Psicologia *da e na* Educação pressupõe sublinhar alguns de seus aportes. Vejamos alguns deles. Coll (2000) aponta a definição do campo de conhecimento da Psicologia da Educação como resultado dos esforços de utilização das explicações e métodos da Psicologia Científica, para a melhoria das práticas educativas, em geral, e da escolarização, em particular.

As teorias pedagógicas também fizeram suas tentativas de desenvolver-se às margens das correntes filosóficas, buscando uma fundamentação científica, mas foi a necessidade de se introduzir mudanças qualitativas no Ensino que fez com que as expectativas de solução se voltassem para a Psicologia.

Muitos pesquisadores evidenciam em seus estudos que a configuração da Psicologia da Educação surgiu da tentativa da Psicologia em estudar cientificamente fenômenos educativos, procurando contribuir para a melhoria da Educação e influenciando tanto as teorias, quanto as práticas educativas.

Guerra (2003) afirma que as diferentes formas de produzir conhecimento educacional deram origem às diferentes concepções sobre a Psicologia da Educação que, ainda hoje, coexistem. Cada uma dessas concepções expressa a importância atribuída aos componentes psicológicos no estudo e na compreensão dos fenômenos educativos. As diferentes concepções oscilam desde as posições que ainda enfatizam o reducionismo aos aspectos de natureza psicológica e sua aplicabilidade nos conhecimentos produzidos no campo da Educação até a renúncia explícita a esta proposição, passando por diversas posturas intermediárias.

A importância atribuída à Psicologia, de certa maneira, contribuiu para a psicologização do processo educacional. O fenômeno do reducionismo dos problemas educa-

cionais aos aspectos psicológicos passou a ser objeto de muitas críticas pela ênfase dada à perspectiva do indivíduo. Outros indicadores foram apontados como necessários na análise dos fenômenos, como aqueles que, muitas vezes partiram de estudiosos da própria Psicologia, advindos da contribuição da Sociologia.- (ALVITE -1981; FERREIRA-1986; PATTO -1984; URT,1989).

Placco (2000) afirma que a Educação e a Psicologia precisam responder à necessidade de uma transformação radical na sociedade tal como se encontra hoje organizada e, para isso, devem ter clareza de seu papel histórico e do referencial teórico que as sustenta.

Entendemos que diferentes “leituras” feitas sobre as abordagens da Psicologia constituem-se num referencial muito rico para se discutirem as formas como se consolida “o discurso” sobre a prática docente.

Compreende-se que o professor, ao se apropriar do conhecimento veiculado, nas diferentes situações da aprendizagem, nas relações sociais, acaba gerando um “saber” pela prática, que não é o conhecimento historicamente acumulado, mas um saber reelaborado, adquirido nas apropriações realizadas, a partir das atividades exercidas.

Duarte (1999), ao retomar as características do processo de apropriação assinaladas por Leontiev, relembra que a formação do indivíduo se dá a partir da apropriação dos resultados da história social, quando ele se objetiva no interior da história, apropriação / objetivação. Observa ainda que esse processo se efetiva no interior das relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo, atividade humana objetivada. Nesse sentido, o autor enfatiza que a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, mesmo que não se dê no interior de determinada prática social e mesmo sem a consciência dessa relação. Duarte retoma ainda a questão de que, nessa perspectiva, a educação também pode ter um sinal negativo, isto é, tanto a apropriação quanto a objetivação podem fazer parte dos processos sociais alienantes.

O professor pode se constituir como um sujeito crítico, capaz de questionar

as crenças e/ou cristalizações, que podem permear o contexto social, ou não; ele pode se deixar orientar pelos “parâmetros” que permeiam o contexto social em que vive e trabalha.

Ciampa (1987), ao estudar o processo de constituição da identidade, chama

Entendemos que diferentes "leituras" feitas sobre as abordagens da Psicologia constituem-se num referencial muito rico para se discutirem as formas como se consolida o "discurso" sobre a prática docente.

de “autodeterminação o movimento de transformação das condições exteriores, e não uma simples libertação dessas condições, e de re-posição a não-transformação. A re-posição envolve uma identidade pressuposta que é re-posta a cada momento: uma réplica.” (p. 163), como é o caso do professor que se deixa levar pelo discurso “do novo”, sem se aprofundar na questão.

É importante observar que a preocupação com a forma através das quais as idéias de Vygotsky (1984) são veiculadas liga-se à aquisição do “saber” pelo professor, uma vez que os conhecimentos formais da Psicologia sempre representaram um forte ponto de apoio à ação docente. Cabe refletir, também, se esse “saber docente” representa saltos qualitativos no processo de constituição do professor, ou não; isto é, se ele significa mais uma “construção social”, resultante do amálgama gerado na interligação dos conhecimentos adquiridos com o senso-comum, nas “relações intersubjetivas” (sujeito/sujeito e/ou sujeito/objeto) do “contexto social” ou nas “atividades compartilhadas”, como se convencionou pontuar.

Esse saber docente, gerado na ponte que se estende entre o saber científico e a instituição escolar, a partir das apropriações realizadas, não pode se constituir em um saber superficial, e sim em um saber articulado que ajude o professor a teorizar sua prática, transforman-

do-a. Nesse sentido, para a formação do professor, é fundamental que ele pense o trabalho educativo associando e atribuindo um sentido e significado à educação escolar que possibilite uma aprendizagem que se configura nos seguintes passos: processo, explicação e rompimento de conceitos cristalizados. Essas são

Para a formação do professor é fundamental que ele pense o trabalho educativo associando e atribuindo um sentido e significado à educação escolar...

algumas das marcas teóricas que sinalizam os nossos caminhos, neste eixo de investigação, em relação ao ensino, pesquisa, orientação e produção de conhecimento.

Currículo, Conhecimento e Cultura

Este eixo, ainda em fase de delineamento, pressupõe o estudo dos fundamentos epistemológicos e culturais do currículo, considerando a dinâmica de sua produção, seleção, representação e articulação nos diferentes cursos, bem como as implicações políticas e sociais que engendram o cotidiano das salas de aula e de outras instituições educacionais.

Aborda a formação inicial e continuada dos educadores, estabelecendo relações com a política e espaços educacionais nos quais se instalam os processos formativos. Inclui na dimensão curricular o estudo de práticas pedagógicas produtoras de saberes docentes imbricadas na dimensão interdisciplinar, ética, cultural, política e avaliativa dos processos de ensinar e aprender.

Busca-se a produção do conhecimento gerada a partir de uma ação interdisciplinar, com o propósito de compreender a passagem do produto do tra-

balho científico a um conteúdo de ensino, na busca de paradigmas que se manifestam no “fazer” de cada elemento envolvido direta ou indiretamente na ação pedagógica. Essa aproximação a uma situação concreta no cotidiano escolar permite-nos tirar lições da teoria e esta por sua vez permite-nos tirar lições da prática.

Destacamos a afirmação de Kosik (1976, p.19-22) acerca da consciência crítica da realidade:

o homem só conhece a realidade na medida em que

ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como um ser prático (...) o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade ‘devem’.

A intenção é conhecer e analisar os paradigmas curriculares que permeiam a práxis pedagógica do professor e do especialista em educação, o pressuposto da construção coletiva do conhecimento, a preocupação com a mediação entre o trabalho científico e o papel do professor, a preocupação com o aprender e com a intervenção ao real. Sabendo o quanto as escolas brasileiras são marcadamente conservadoras em sua prática pedagógica, nosso propósito tem sido o de trabalhar a *gestão* do espaço da sala de aula e a escola, de modo a perceber o papel educativo de todos que nela trabalham.

Nesse contexto, é prioridade que se considere a maneira de estruturar as diferentes áreas de conhecimento e experiências para tornar realidade concepções educacionais. A formação do professor assume a perspectiva de agente-sujeito numa das vertentes desse eixo, colocando o profissional sob novos prismas. Busca-se entender como o profes-

sor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Emerge, dentre outras, a preocupação em considerar o desenvolvimento profissional do professor elemento fundamental no processo de sua formação. Segundo Nóvoa (1992, p.5), o reconhecimento do professor como pessoa provoca a busca por “re-encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida”.

Dessa associação de interesses surge a necessidade de desenvolver estudos teóricos que subsidiem os diferentes projetos de pesquisa que, por sua vez, vão constituindo um repertório, uma base de conhecimento comum que suporte e permita a elaboração de novas propostas com vistas à formação e desenvolvimento do pessoal que atua na escola ou fora dela, em outros espaços educacionais.

O exercício que professores e alunos do curso de pedagogia, pós-graduação *lato-sensu* e mestrado em educação vem se propondo a realizar nos últimos anos tem sido a de estudar as mudanças que estão ocorrendo na escola, procurando contrapô-las com outras que ocorrem na sociedade, principalmente, nos aspectos da produção do conhecimento, nas políticas educacionais, na formação profissional e no trabalho.

Nas discussões geradas pelas pesquisas realizadas no interior das instituições, em monografias, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, fica claro que a mudança na escola está muito aquém daquelas observadas nos sistemas de produção de serviços. A escola é pressionada a realizar adaptações que atendam essas mudanças no sentido de passar de consumi-

dora a geradora de conhecimento. Essa conformação da escola às exigências do mercado deve ser analisada de uma forma crítica e articulada com o contexto do modelo de sociedade que se tem.

Na reflexão sobre a organização dos saberes docentes, no intuito de compreender melhor o trabalho do professor e ampliar as pesquisas na área, pretendemos acompanhar a tendência contemporânea das produções em educação e abordar os saberes originados: a) na história de vida pessoal dos docentes, (b) decorrentes da formação profissional para o magistério, (c) dos currículos e materiais com que trata na sua formação e (c) os saberes construídos a partir da sua prática pedagógica e de formação no contexto atual. Tais interesses concretizam-se através de projetos de pesquisa iniciados por docentes e discentes que procuram ao focar o tema curricular entrecruzar de forma inevitável no discurso e nas imagens o que é essencialmente próprio do sistema escolar, as tradições, práticas e teorias de outros sistemas e que se traduzem na escolarização e no ensino.

Todas as finalidades propostas neste eixo, a ser implementado, que trata de currículo, conhecimento e cultura acabam necessariamente dirigindo-se para reflexões e análise da escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. A formação

A vida substantiva de uma linha está na vinculação de atividades de interesse comum voltadas para a criação de espaços de intercâmbio...

profissional paralela ao ensino segrega a coletividade de alunos de diferentes capacidades e procedência social e, também, com diferentes destinos sociais, e tais determinações podem ser vistas nos currículos que se distribuem num e noutro tipo de educação.

A interface dos campos de conhecimentos: articular é preciso

Partimos do princípio de que o sentido da existência de uma linha de pesquisa está na possibilidade da criação de campos de interlocução entre os diversos campos de conhecimento, uma vez que, entre si, eles apresentam pontos de confluência que têm a formação do professor-pesquisador e a produção de novos conhecimentos como referência.

Criar possibilidades de diálogo torna-se imprescindível para a troca de experiências nos Programas de Pós-Graduação em Educação, enriquecendo e garantindo sua existência. Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisas que têm a infância, a aprendizagem, a constituição do sujeito e o currículo são demandas historicamente determinadas. Essas demandas caracterizam o campo de ação de uma linha e seus eixos, permitindo a integração de diversos interesses que caracterizam as relações subjetivas do grupo, históricas e culturalmente determinadas, e as relações objetivas que podem ser estabelecidas no coletivo, rompendo com a compreensão de um conceito único de ciência e de existência.

Do ponto de vista epistemológico, a linha de pesquisa *“Educação, Psicologia e Prática Docente”* sustenta-se em pressupostos de universalidade (saberes cientificamente credenciados), parcialidade (saberes culturais) e singularidade (saberes produzidos e apropriados pelos indivíduos), garantindo a discussão da relação teoria e prática. Isto implica afirmar que são complexas as condições de produção de novos conhecimentos, portanto, por razões teóricas e por razões práticas, a garantia da diversidade epistemológica está presente. O marco teórico deve garantir a especificidade e as diferenças no pensar e produzir dos professores/pesquisadores da Linha e, obviamente, a consistên-

cia teórica deve ser assegurada, embora sejam toleradas as diversas opções na forma e no olhar de entender o fenômeno a ser investigado, desde que garantidos os critérios do rigor científico.

A vida substantiva de uma linha está na vinculação de atividades de interesse comum voltadas para a criação de espaços de intercâmbios entre os seus pesquisadores, de outras linhas de pesquisa do programa e os pesquisadores vinculados a instituições nacionais e internacionais, na perspectiva de superar as relações endógenas, em geral pouco renovadoras. Essas possibilidades são criadas a partir da realização de seminários, palestras e outros eventos, como, também, através da viabilização de publicações diversas em livros, periódicos nacionais e internacionais e CDs, de modo a criar instâncias de articulação entre os seus membros e das outras linhas do Programa.

Considerando a função social da Universidade e, conseqüentemente, dos Programas de Pós-Graduação, em relação ao desenvolvimento de pesquisas e suas relações com o ensino, entende-se que a produção científica realizada pelos mestrandos e doutorandos deve estar organicamente vinculada às áreas de investigação de seus respectivos orientadores. Dessa forma, garantir-se-á a articulação entre os diversos integrantes, seja na qualidade de orientadores, seja na qualidade de orientandos, de modo que as pesquisas não se constituam em um esforço individual isolado. É preciso que a consciência social seja ampliada e que haja uma atenção com as novas dimensões que a escola e o trabalho assumem, de tal forma que mestrandos e doutorandos possam obter uma formação consistente e articulada aos novos tempos humanos.

Ressaltando o compromisso político-social dos professores, que desta linha fazem parte, conscientes de que diversos fatores estão envolvidos na concretização dos propósitos estabelecidos, buscar-se-á alargar as dimensões éticas dos processos de formação dos

professores - pesquisadores e da produção de novos conhecimentos.

Podemos dizer que a identidade é aquilo que configura uma série de condições e características próprias para dar sentido e significado a determinadas categorias e funções e que não deve ser considerada de uma forma engessada e cristalizada. Posto isso, a identidade de uma linha não se constitui simplesmente pela organização de disciplinas de forma isolada, e sim pela soma daquilo que é produzido (pesquisa, ensino (disciplinas), orientações e publicações) de cada participante.

Se não houver coesão, coerência e articulação, primeiramente naquilo que cada pesquisador realiza e depois entre os demais participantes de uma linha, não estará ocorrendo um trabalho de produção coletiva, denominado de *Linha de Pesquisa*, e sim uma mera justaposição de pessoas reunidas por força de opções temáticas e/ou teórico/metodológicas. O que deve caracterizar o nosso diferencial é exatamente a articulação e interação entre idéias, atividades e temáticas de modo a construir na diversidade a possibilidade da unidade.

REFERÊNCIAS

- ALVITE, Maria Mercedes. *Didática e Psicologia: crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo, Loyola, 1981.
- ALMEIDA, O . A. *Educação Infantil no Brasil:desdobramentos legais que marcam as três últimas décadas*. In: OSORIO, A .C. N. *Registros de Educação*. Campo Grande, MS, Editora da UFMS, 2000.
- AZZI, R.G.et all (orgs.) *Psicologia e formação docente:desafios e conversas*. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2002.
- AZZI, R.G., BATISTA, S.H.S.S., SADALLA, A.M.F.A. (org.) *Formação de Professores. Discutindo o Ensino de Psicologia*. Campinas, Editora Alínea, 2000.
- CIAMPA, A .C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo, Brasiliense,1987.
- COLL, César et all. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre, Artmed,1999
- DUARTE, N. *Vigotsky e o "aprender a aprender"* . Campinas-SP, Autores Associados,1999
- FERREIRA, M. G. *Psicologia Educacional: Análise Crítica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados,1986.
- GUERRA, C. *O ensino de psicologia na formação de professores*. Tese de doutorado. Unicamp, Campinas, 2003.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A .*O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte,1978.
- MORETTINI, M.T. *Professoras de Educação Infantil: personagens que se constituem no movimento de suas trajetórias*. Campo Grande, MS, Ed. UFMS, 2000.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- PATTO, M.H. *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, T. A . Queiroz, 1984.
- PLACCO, V.N. *Psicologia e Educação: revendo contribuições* - São Paulo, Educ/Fapesp, 2000.
- ROJAS, J. Metáforas e metodologias em sala de aula nas práticas interdisciplinares do educador. In: OSORIO, A .C. N. *Registros de Educação*. Campo Grande, MS, Editora da UFMS, 2000.
- SADALLA, A M. F.A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas-SP, Alínea, 1998.
- SAMPAIO, R. P. *Pesquisa na Pós- Graduação: como compatibilizar uma exigência*. Fórum Educacional, 1984.
- URT, S.C. AZZI, R.G.; LARocca, P. Entrelaçando estudos: Psicologia na Pós-Graduação – Ensino, Pesquisa, Orientação e Produção. In: AZZI, R.G. (org.) *Estudos sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNICAMP*. Campinas, SP: Graf: FE, 2002.