

POR UMA DIDÁTICA CLÍNICA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NAS LICENCIATURAS

Merie Bitar Moukachar*

Centro Universitário UNA, Belo Horizonte - MG, Brasil

Sérgio Dias Cirino**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

RESUMO: Este artigo parte de uma pesquisa de doutorado que desenvolve a tese de que a formação anterior do(a) professor(a) em Psicologia deixa marcas que influenciam sua ação no ensino de Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura, praticando o que denominamos *didática clínica*. Neste texto, o objetivo é colocar em discussão essa prática para o ensino de Psicologia da Educação, discutindo temas que contribuem para a reflexão sobre a necessidade de ministrar *cl clinicamente*, mesmo que ainda *didaticamente*, os conteúdos da referida disciplina. Abordaremos, portanto, o uso da didática clínica para o ensino de Psicologia, a formação docente e a dimensão socioafetiva nessa formação, pois a conclusão que delineamos é que, nessa disciplina, não basta trabalhar somente na perspectiva técnica, mas também na formação pessoal do sujeito-aluno, futuro professor, para a prática na sala de aula, no mundo atual.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Formação docente. Didática clínica.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698149854>

*Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professora do Centro Universitário UNA de Belo Horizonte e Contagem.

E-mail: <merie.moukachar@gmail.com> .

**Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor associado do Departamento de Psicologia da UFMG. E-mail: <sergiocirino99@yahoo.com> .

TOWARDS A CLINICAL DIDACTICS: EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN TEACHING GRADUATION COURSES

ABSTRACT: This article is based on a doctorate research which develops the thesis that teachers' previous education in Psychology leaves marks which will influence their actions when teaching Educational Psychology in License Degree Courses, practicing what we have named *clinical didactics*. Our aim is to discuss this practice in the teaching of Educational Psychology, approaching topics that contribute to the reflection on the necessity of teaching the contents of Educational Psychology *clinically*, although still *didactically*. Therefore, we shall approach the use of clinical didactics for the teaching of Psychology, for the teachers' training and the social-affective dimension within this training because we have realized that working in the technical perspective in this discipline is not enough and we also have to work on the personal education of the subject-students, future teachers, for their classroom practices in the current world set.

Keywords: Educational Psychology. Teacher training. Clinical didactics.

INTRODUÇÃO

Olha, eu falto... Por que? Por cansaço. Eu acho que... ser professor e tá envolvido mesmo com a profissão, com eles, com os alunos e tal, é mais do que o ser humano pode suportar, porque é muito psicológico, sabe? [...] Porque você se envolve com os problemas deles e... e... nem sempre você tem o retorno. [...] Porque o professor, ele ainda é visto pela maioria dos alunos como o inimigo, né? Então, existe um abismo grande ainda entre professor e aluno, professor e diretor. A impressão que eu tenho é que ninguém se entende [...]. É complicado lidar com esta situação... [Profª Celsa - SP]¹

Depoimentos que trazem questões como essas levantadas por uma professora são escutados no cotidiano de nosso trabalho nas escolas e, na maioria das vezes, não têm respostas satisfatórias. Isso revela, no mínimo, a dificuldade e a complexidade do dia a dia de trabalho dos professores na relação com seus alunos, apontando para a fragilidade das condições nas quais se encontram as escolas, em diversos âmbitos.

Observamos que, atualmente, fenômenos como esses, descritos no depoimento acima, comprometem, de fato, os efeitos positivos do processo de ensino-aprendizagem, em vários segmentos da Educação. Nos ensinos Fundamental e Médio, nos quais os professores em formação nas licenciaturas trabalharão, constatamos que são grandes os desafios na sala de aula. As dificuldades enfrentadas pelos professores podem ser resultado de uma série de aspectos, que vão desde a infraestrutura inadequada até o desconhecimento de metodologias mais apropriadas ao perfil de alunos de uma determinada comunidade.

Na formação dos professores nas Licenciaturas, observamos que, muitas vezes, os egressos partem para o exercício profissional, inseguros em relação ao saber necessário. Isso porque, em seus cursos, muitas vezes, há uma distância significativa entre o que se ensina e os elementos que, de fato, a vida profissional, como professores, exigirá. Entre esses elementos, discutiremos, aqui, a falta de um suporte que, mesmo parcialmente, poderia sustentar-se no conhecimento a ser alcançado na disciplina Psicologia da Educação, a qual é obrigatória na maioria das estruturas curriculares das Licenciaturas.

Este artigo, portanto, traz como tema a discussão sobre um fazer diferente/diferença nessa disciplina. Para isso, apresenta uma reflexão a partir da pesquisa de doutorado de Moukachar (2013), que desenvolve a tese de que a formação anterior do(a) professor(a), em Psicologia, deixa marcas que influenciam suas práticas, os objetivos e os conteúdos no ensino de Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura. Esse professor, ao praticar o que denominamos *didática clínica*, deixa aparecer essas marcas, ou seja, as características da formação em Psicologia, na sua ação. Isso, de alguma maneira, influencia a preparação de seus alunos, professores em formação, para o enfrentamento da sala de aula, na escola do mundo atual.

O objetivo desse texto é colocar em discussão essa prática para desenvolvê-la no ensino de Psicologia da Educação, na formação de professores, abrindo o nosso olhar para refletir sobre a possibilidade de ministrar *clanicamente*, mas ainda *didaticamente*, os conteúdos da referida disciplina. Partimos do pressuposto, simples e genérico, de que o modo como o professor realiza seu trabalho seleciona e organiza o conteúdo das matérias, e a eleição desta ou daquela maneira de ensinar contribui significativamente e de formas diferentes para a compreensão e a apreensão, pelos alunos, do conhecimento de uma maneira geral, em qualquer formação. Aqui, no entanto, será tratado, mais especificamente, como isso ocorre para o conhecimento de Psicologia.

Mas... didática clínica na Psicologia da Educação? Por quê? Trabalhando quais conteúdos? Buscando respostas para essas indagações, o desenvolvimento desse texto se dará em três momentos. Um primeiro, que discutirá a Psicologia em sua relação com a Educação, na formação docente, abordando o uso da *didática clínica*, como uma incrementação dessa formação; um segundo, no qual é feita uma reflexão de como vem se desenvolvendo a formação dos professores, destacando a dimensão afetiva nessa formação, que corrobora a proposta de uma racionalidade mais sensível e da *didática clínica*; e, finalmente, um terceiro momento, concluindo nossas ideias sobre o que estamos denominando *didática clínica* na Psicologia da Educação.

APRIMORANDO A RELAÇÃO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A DIDÁTICA CLÍNICA COMO UM DOS CAMINHOS POSSÍVEIS

Ao discutir a relação, muitas vezes difícil, que se estabelece entre a Psicologia e a Educação como dois campos de saberes, Larocca (1999, p. 44) afirma sobre a disciplina Psicologia da Educação, na qual essa relação se manifesta, que

[...] a Psicologia da Educação não pode perder as chaves do mundo em que habita e deve considerar que cada um desses mundos é carregado de contradições tanto quanto é contraditória a relação entre eles. Como Psicologia da Educação encarna a unidade contraditória de ser e não ser só Psicologia e de ser e não ser só Educação. No campo da formação que oferece deve olhar, ao mesmo tempo, para o ser subjetivo (indivíduo/aluno) e para a concretude de sua inserção no mundo das relações sociais e históricas, mundo em que também se insere a escola.

Vale ressaltar que a relação entre a Psicologia e a Educação no Brasil, especificamente, tem uma longa e complexa história. No entanto, neste texto, esse tópico será abordado exclusivamente a partir do ponto de vista conceitual, e não do ponto de vista histórico, por não se embasar em pesquisa dessa natureza. Por isso, podemos recorrer a Coll (1999), no qual, apesar de trazer em seus textos a perspectiva da Catalunha e da Espanha, encontramos proximidades de experiências. Assim, tomando-o e a sua perspectiva contextual como ponto de partida, buscamos conhecer melhor também essa disciplina, que ora é tratada como aplicação dos conhecimentos psicológicos à educação, ora é uma disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação.

Encontramos, nas obras desse autor, uma das principais concepções presentes nos discursos dos educadores até o final dos anos 1950, que é de uma Psicologia da Educação prioritariamente tida como campo de aplicação do conhecimento psicológico, ou seja, a ideia de uma psicologia aplicada à educação. E, ainda, segundo ele, nesse período, permanecia uma ideia de aplicação de um conhecimento “velho”, já pronto e acabado, em quaisquer situações, mesmo que nova. No entanto, Coll (1999) traz uma boa discussão sobre como se deu o deslocamento da concepção de *psicologia aplicada à educação* para a concepção da *psicologia da educação*. Isso promoveu, ao mesmo tempo, na Psicologia como profissão e na Psicologia Escolar, o deslocamento também de uma perspectiva mais clínico-médica de intervenção – centrada no aluno e nas suas dificuldades de aprendizagem – para a perspectiva mais do tipo educativo – voltada para os processos de escolarização –, a que interessa para as ideias que serão desenvolvidas no transcorrer desse texto.

Desse modo, esse autor nos traz proposições alternativas à concepção de *psicologia aplicada à educação*, que

[...] se transcrevem como uma concepção diferente da Psicologia da Educação, tendendo a considerá-la como uma disciplina-ponte entre a psicologia e a educação, com um objeto próprio e, sobretudo, com o propósito de gerar um conhecimento novo sobre esse objeto de estudo (COLL, 1999, p. 41),

o que, como dito, implicaria mudanças significativas no entendimento das relações entre o conhecimento da Psicologia, a teoria e as práticas educativas.

Podemos também recorrer a Gomes (2010), buscando uma contextualização dessa discussão, pois ela se refere à Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para abordar o dilema vivido pelos educadores entre adotar a concepção de Psicologia da Educação como disciplina aplicada ou como disciplina-ponte, explicitando que

[...] nosso desafio e dos psicólogos em geral é *não* tratar a psicologia da educação como um mero campo de aplicação do conhecimento psicológico buscando construir seus fundamentos e objeto de estudo próprio tendo por base os conhecimentos da psicologia, e também dos fenômenos educativos. (GOMES, 2010, p. 15)

Em nosso entendimento, haveria, nessa perspectiva de abordagem da Psicologia da Educação, a possibilidade de um caminho de mão dupla, o qual traria novas produções e contribuições tanto para a Psicologia, como um dos lados, como para a Educação, como outro lado. Portanto, tendemos a qualificá-la como uma disciplina-ponte e concordamos com Coll (1999), que aponta que a disciplina deveria estudar e examinar a educação, um dos âmbitos da atividade humana, com os instrumentos conceituais e metodológicos próprios da psicologia.

Essas ideias podem ser localizadas, de maneira aproximada, na prática da *didática clínica* em sala de aula, que encontramos originalmente em Baibich (2003), em seus estudos sobre a formação do professor de Psicologia. A autora propõe, assim, que o ensino de Psicologia, além de produtor de transformações, já que se trata de uma atividade pedagógica, volte-se também para o que ela denomina *didática clínica*, entendida como uma “preocupação de mudar, prevenir, melhorar uma dada situação e encontrar respostas a problemas” (BAIBICH, 2003, p. 81).

Nesse modelo, a autora considera que tanto a atitude clínica quanto a atitude de promover transformações nas salas de aula constituem ações legítimas do fazer do professor de Psicologia e complementa que há possibilidade de articulação desses elementos como balizadores do aprendizado. Esse pensamento reflete o significado de uma metodologia

e de uma didática que, neste texto, queremos transpor para o caso da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores.

Larocca (2000, p. 65), ao tratar da formação de professores especificamente, levanta pontos na direção das questões que propomos neste artigo, ao argumentar que

[...] os acadêmicos, futuros professores, embora se mostrem quase sempre encantados com os conhecimentos psicológicos que lhes chegam nos cursos, pouco ou nada compreendem acerca de como estes lhes servirão para a análise e interferências no campo educacional e em benefício de uma educação cidadã.

Dessa forma, a autora confirma a necessidade de dimensionar a importância atribuída também aos conteúdos eleitos no ensino do conhecimento psicológico. O que se constata é que esse conhecimento, apesar de causar, na maioria das vezes, “encantamento” em muitos alunos, não tem produzido os efeitos que devem ser os esperados, como um conhecimento de apoio ao seu cotidiano de trabalho futuro.

Entendemos também que esse conhecimento deve ser discutido a partir do que tratamos como objeto da pesquisa no doutorado, e que lá, denominamos de *ação docente*. Baibich (2003, p. 75, grifo nosso), discorrendo sobre os resultados de outra pesquisa realizada no campo da licenciatura em Psicologia, aponta que

Entre os alunos que não se veem como totalmente habilitados, há os que apontam falhas no desempenho de alguns professores da mesma forma em que os que se sentiram totalmente habilitados mencionam o desempenho do professor de Metodologia do Ensino da Psicologia – MEP – e de PEP como responsável pela sua habilitação. É possível constatar, portanto, que *na avaliação do aluno, em geral, é do professor a responsabilidade quase que total da sua formação, aspecto também geralmente corroborado pela herança tradicional do sistema de ensino.*

É exatamente sobre isso que, aqui, queremos refletir, ou seja, a forma como os professores desenvolvem os conteúdos em suas aulas de Psicologia da Educação nas licenciaturas. Mesmo trabalhando na perspectiva de que aluno e professor são corresponsáveis pelo ensino-aprendizagem, escolhemos discutir o que cabe ao professor nessa relação, pois os alunos, considerando essa e outras pesquisas, geralmente atribuem, mesmo, a responsabilidade de suas próprias aprendizagens, em grande parte, ao professor.

De acordo com Almeida e colaboradores (2003), que relatam, também, uma pesquisa realizada sobre o que os professores dizem a respeito das contribuições da Psicologia, os próprios professores não têm muita clareza sobre essa contribuição e o que mais surpreende é a evidência de que “o uso dos conhecimentos psicológicos se dá numa perspectiva de senso comum e espontaneísmo” (ALMEIDA et al,

2003, p. 9). Ainda nessa pesquisa, os professores, quando indagados sobre quais seriam os fatores que identificam como facilitadores e dificultadores da aprendizagem de seus alunos, respondem que

O aspecto e condição que mais facilita a aprendizagem, na percepção dos entrevistados, reside na prática do professor, principalmente, no que se refere às estratégias utilizadas nas aulas, os conteúdos abordados e a capacidade do professor de interagir com alunos. Os professores mencionam que a aprendizagem é facilitada quando o educador promove um ambiente acolhedor e de liberdade, mantendo e cultivando uma relação com os alunos baseada no diálogo, no carinho e no respeito. (ALMEIDA et al, 2003, p. 10)

Os professores complementam essas impressões referindo-se a elementos tais como *olhares sensíveis* e *palavras de incentivo*, que conduziram à elaboração pessoal do aluno, à elevação da autoestima e ao desenvolvimento positivo do autoconceito. Entendemos, então, que, se a relação com seus alunos é percebida dessa forma pelos professores, é importante refletir, aqui, se não seria assim também a relação que eles – quando professores em formação – gostariam que seus professores tivessem desenvolvido para com eles como alunos.

Quanto a isso, retomamos, aqui, o texto de Larocca (2000), que, ao se referir aos aspectos relacionais e metodológicos adequados para o professor psicólogo desenvolver o conhecimento psicológico para os alunos em formações diversas, aproxima-se do cenário que queremos configurar nessa disciplina como apropriado ao uso de uma *didática clínica* ao apontar que

Em se tratando de ensino, na dinâmica dos acontecimentos de sala de aula, as próprias decisões pedagógicas e metodológicas do professor produzem diferentes manifestações por parte dos alunos, além do que, na relação pedagógica, em constante interação e mudança, estão a subjetividade do aluno, a subjetividade do professor e a dimensão sociocultural de cada qual, forjadas no interior de condições objetivas passadas e presentes que, por sua vez, são histórica e socialmente produzidas. (LAROCCA, 2000, p. 63)

Em nossas salas de aula, por exemplo, como professores, essa é uma preocupação constante. E nos indagamos, como Morais (1988) se indaga na apresentação do livro por ele organizado, não somente sobre *o que é a sala de aula*, mas também sobre *o que ela deve ser*. “Espaço político portador de uma história? Espaço mágico de encontros humanos? Lugar no qual se escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo? Espaço no qual se cumpre o jogo sutil das seduções afetivas ou doutrinadoras?” (MORAIS, 1988, p. 7).

Enfim, como nós mesmos o sentimos, espaço no qual os alunos sentem e se ressentem, pessoalmente, em função desta ou daquela relação pedagógica estabelecida. Na teia das relações que

se entremeiam no espaço da sala de aula, incrementada pelos mais diversos sentimentos, como apontou Larocca (2000, p. 63) no fragmento acima, “estão a subjetividade do aluno, a subjetividade do professor e a dimensão sociocultural”.

Essa constatação nos leva a reafirmar que o professor com formação em Psicologia tem muitas habilidades para lidar com esses aspectos em sua sala de aula e pode recorrer aos recursos aprendidos em sua formação anterior para trabalhar nessa dimensão, configurando a prática da *didática clínica*, que aqui buscamos conceituar. Mas, como estamos entendendo os “elementos” que, segundo Baibich (2003), entrariam como balizadores do aprendizado e parte dessa prática?

Recorremos inicialmente a Almeida (1999, p. 107, grifo nosso) ao apontar que a escola

[...] ainda não descobriu que a mudança deve ocorrer não no tipo de relação – aliás a única que deve prevalecer é a original (professor-aluno) – mas na atuação do professor, assumida como a *de um observador, intérprete perspicaz, capaz de identificar os entraves que se estabelecem entre o par professor-aluno, para melhor saber lidar com a teia das relações* que se criam na apropriação do conhecimento.

Julgamos importante essa atuação do professor, que requer essas características e elementos, como os que destacamos no fragmento do texto dessa autora, e que configuram, a nosso ver, competências e habilidade² na formação do psicólogo. E, ainda, identificamos esses elementos como aqueles que estão presentes nos instrumentos próprios do fazer do psicólogo, tais como oficinas, dinâmicas de grupos, habilidade de escuta e outras marcas da Psicologia que buscam favorecer a emergência do sujeito.

Em busca de uma definição, no entanto, ainda é importante esclarecer o que, aqui, estamos compreendendo pelos termos “didática” e “clínica”?

Em primeiro lugar, didática será estritamente tratada por nós, aqui, como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica, mas considerando-a com o sentido político que tem sido recuperado por meio do esforço de pesquisadores desse campo (CANDAUI, 2009).

Em seguida, pensar em clínica, aqui, implica pensar em uma clínica, no seu sentido ampliado, em relação ao modelo clínico tradicional da Psicologia, que vem passando por transformações, por experiências de reinvenção e de recriação de sua expressão. Observamos que isso tem acontecido em resposta aos contextos diversos para os quais os psicólogos têm sido convocados, diversificando as suas práticas, o seu fazer e os elementos que o compõem.

Vale ressaltar, portanto, que, apesar da coincidência do nome “clínica”, nossa proposta dessa prática diferenciada para o trabalho do professor na sala de aula e nossa reflexão sobre isso tomam uma direção diferente dos possíveis usos do termo “clínica” nessa perspectiva tradicional, o que justamente é criticado por muitos autores, com os quais estamos concordantes. Em nossa proposta, depois de inúmeras pesquisas, fizemos uma opção pelo termo “clínica” sabendo dos riscos semânticos. No entanto, esse é o termo que consegue capturar as dimensões do fazer clínico naquilo que nos interessa, pois se trata de abranger tanto o ponto de vista da reflexão didática quanto da reafirmação de aspectos positivos do fazer clínico do psicólogo, do qual não queremos abrir mão. A *didática clínica* configura precisamente a ação desse professor, que, sendo psicólogo, não se arrisca em excessos desempenhando papel de psicoterapeuta. Sua ação se limita a fazer com que o sujeito-aluno transite no polo individual (como pessoa) e no polo coletivo (como futuro profissional), fortalecendo, assim, sua capacidade de crítica, ao mesmo tempo, da realidade social e de si mesmo nessa realidade.

Levando em consideração também esse sentido mais amplo de clínica, Pereira (2012) diz de uma orientação ou atitude clínica de trabalho para a qual traz uma explicação que podemos aproximar do que estamos discutindo aqui. As palavras de Pereira (2012, p. 31) nos auxiliam na sustentação do que estamos esclarecendo aqui como “clínica” no sentido mais amplo:

A orientação clínica de trabalho induz o sujeito à reflexão de sua prática, de suas ações, de seus saberes, além de compreender fenômenos e fomentar soluções. Tal orientação não é um guia de ação infalível, mas é a referência para um questionamento constante das situações por parte da “criatura viva”, seja o sujeito ou a instituição. A clínica em sentido amplo é aquilo que, perante uma problemática complexa, possui as regras e dispõe de meios teóricos e práticos para avaliar a situação, pensar intervenções, pô-las em prática, analisar seus efeitos e “corrigir a pontaria”.

Finalmente, entendemos que esses elementos que se constituem na prática da *didática clínica*, que identificamos na ação do professor de Psicologia da Educação, podem contribuir, sobretudo, para a preparação do ponto de vista emocional, justaposta à preparação do ponto de vista técnico, desse futuro professor para o enfrentamento do seu futuro profissional no cotidiano das escolas no mundo contemporâneo. No entanto, existem modelos de formação docente que podem contemplar essas práticas? Como têm se formado os professores em nosso país?

SOBRE COMO OS PROFESSORES SE FORMAM E A *DIDÁTICA CLÍNICA* COMO UM POSSÍVEL EQUILÍBRIO ENTRE RAZÃO E SENSIBILIDADE NESTA FORMAÇÃO

Em termos de modelos teórico-práticos de formação de professores, os mais difundidos são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica, que, segundo Diniz-Pereira (2007), é também conhecido como epistemologia positivista da prática, para a qual os profissionais da educação deveriam ser aqueles que solucionam problemas instrumentais, por meio da seleção dos aparatos técnicos mais apropriados para os fins específicos. Segundo esse modelo da racionalidade técnica, portanto, questões educacionais são problemas basicamente técnicos que podem ser solucionados por meio de teorias e procedimentos racionais da ciência, e o professor é, por sua vez, considerado um técnico que coloca em prática regras pedagógicas.

Schön (2000) faz uma crítica a esse modelo, que julga inadequado, afirmando que os problemas do mundo real não estão tão visíveis e tão bem delineados estruturalmente. Por isso, busca desconstruir essa perspectiva técnica argumentando que essa formação não proporciona a criatividade necessária ao profissional para dar conta das diferentes demandas impostas pela prática. Para esse autor,

[...] porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. (SCHÖN, 2000, p. 17)

Indo ao encontro dessa crítica de Schön (2000), há uma visão alternativa de formação docente, que, segundo Diniz-Pereira (2007, p. 256), seria “mais descritiva e interpretativa do que explanatória e preditiva”, tida como modelos práticos de formação docente, que emergiram desde o início do século XX. Para Carr e Kemmis (1986), citados pelo autor, de acordo com esse modelo da racionalidade prática, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica.

Mesmo levando em conta que esse modelo da racionalidade prática avança no sentido de superar barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação de professores, há ainda as considerações de que ambos não conseguem ultrapassar a visão dicotômica entre objetivismo e subjetivismo, que polariza e é considerada reducionista do ponto de vista dos objetivos dos processos educacionais. Essa dicotomia, aqui discutida em relação aos modelos de formação, é frequente também em outros aspectos, no campo da formação dos professores. Como nos aponta Torres (1998, p. 173),

[...] muito do que podemos perceber como ‘novas tendências’ no campo da formação docente, são amiúde velhas tendências remozadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfases dentro de uma visão dicotômica e binária, que entende a política educativa como uma opção entre pares...

Fazendo essa crítica então ao dualismo presente em ambas as concepções, seja a técnica, seja a prática, há ainda uma terceira perspectiva, que, segundo Diniz-Pereira (2007), trata-se do modelo da racionalidade crítica, que adota uma visão dialética, para a qual a educação é *social e historicamente localizada*, uma *atividade social, política* e, finalmente, *problemática*, sendo o principal objetivo desse modelo a transformação da educação e da sociedade. Mais do que ser pesquisadores, esse modelo requer que os professores assumam uma postura crítica nessa atividade de pesquisa. Mais do que considerar o professor como aquele que levanta problemas, concebem-no também como alguém que levanta problemas, sim, mas com uma visão política sobre o assunto, propondo direções para um diálogo crítico.

Encontramos em Torres (1998), também, a defesa de alternativas de formação docente que são passíveis de aproximação das ideias do modelo da racionalidade crítica, quando a autora levanta a questão, na discussão da formação de professores, de quem é este professor, problematizando que

Hoje, cada vez mais, presenciamos uma grande contradição: ao mesmo tempo em que defende a necessidade de uma “nova escola” e um “novo papel docente” em um mundo cada vez mais interconectado e complexo, com enormes exigências sociais e educacionais insatisfeitas, a capacitação docente diminui e se estreita, tanto no tempo quanto em seus objetivos e alcances, em sua qualidade e pertinência. (TORRES, 1998, p. 180)

E, para a autora, existe um abismo entre o professor real que ensina diariamente nas salas de aula e o professor ideal com o qual contam as reformas educativas contemporâneas e que só estão ali no discurso e no papel, pois, segundo ela, esse professor ainda não teria sido inventado, ainda não existiria.

No entanto, Torres (1998) nos aponta que a formação docente não escapa à lógica binária que prepondera entre as políticas educativas em nosso país. Há, sim, um “eterno optar entre pares, o que dificultou a compreensão integral e sistêmica dos problemas e da mudança educativa” (TORRES, 1998, p. 173). Para essa autora, “um conjunto de velhas e novas tensões, em geral entendidas como ‘opções’, marcam a definição dentro desse campo.” (TORRES, 1998, p. 174). É então que ela afirma que encontramos temas em pares, pois

se tornam temas centrais de discussões para depois serem rebatidos por outros, que entram em cena como seus oponentes, tais como *salários versus capacitação, conhecimento do professor versus aprendizagem do aluno, formação inicial versus capacitação em serviço, professores versus tecnologia educativa, saber geral versus saber pedagógico* e assim por diante.

Nos anos 80, segundo Freitas (2002), foi destacado o caráter sócio-histórico da formação docente, e foram produzidas e evidenciadas concepções avançadas sobre essa formação, concepções que buscavam

[...] superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciatura, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. (FREITAS, 2002, p. 139)

Nesse período da década de 80, ainda se vê a discussão acirrar-se nas reformulações curriculares no âmbito da formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, trazidas para o campo da Pedagogia. Nesse curso, cresceram e prosperaram reformulações curriculares, com base em concepções consideradas como mais progressistas e avançadas, que propunham novos desafios para aprimorar a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, a formação de professores é dependente, mais significativamente, das Faculdades de Educação e seus programas de pós-graduação.

Freitas (2002, p. 140-141) afirma que “as modificações curriculares e o movimento das instituições universitárias não acompanhou, com a mesma intensidade, e no mesmo tempo, os debates e as reformulações desenvolvidos nos cursos de pedagogia das diferentes IES”. Isso ocorre apesar da situação que contradiz esse resultado de processos intensos de discussão permanentes, que se desenvolvem nas universidades nos *Fóruns de Licenciaturas*, espaços institucionalizados e alimentados para a contribuição e os aprofundamentos das discussões sobre formação docente na direção de uma superação considerada necessária do modelo “3+1”, que foi o utilizado desde a criação das Licenciaturas nos anos 30. Sob esse modelo, o aluno cursa as disciplinas de conteúdos específicos de seu curso de origem em três anos e, apenas posteriormente e/ou separadamente, cursa as disciplinas pedagógicas que compõem a Licenciatura, em um ano, partindo daí a sua denominação de modelo “3+1”.

A estrutura de curso, baseada nesse modelo, é criticada por diversos autores, tais como Diniz-Pereira (2007), Larocca (2000), Almeida et al (2003), entre outros, principalmente por não proporcionar uma articulação entre os aspectos teóricos e os aspectos práticos dessa formação e também por considerar o professor apenas como um transmissor de conhecimentos. Esses autores, ao analisarem a formação docente nos cursos de Licenciatura, propõem que haja uma integração do conteúdo específico com o pedagógico e a articulação entre teoria e prática como uma das alternativas possíveis para a superação do modelo “3+1”.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, de acordo com Diniz-Pereira (2007), publicações e discussões se acirraram, colocando “novas questões para velhos problemas”, trazendo exigências e mudanças efetivas que vêm marcando a formação de professores. Porém, esse autor aponta, e nós mesmos observamos em nossa pesquisa de doutorado, que, de fato, esse modelo “3+1” ainda não foi totalmente superado, já que as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade dos cursos de origem dos alunos, precedem e ainda se articulam muito pouco com as disciplinas pedagógicas sob responsabilidade das Faculdades de Educação. Portanto, essa estrutura, considerada fragmentada na formação de professores nos cursos de Licenciatura, também a nosso ver, ainda permanece e, se é assim, verificamos e enfatizamos que seria muito conveniente, e mesmo necessário, não somente contestar, mas realizar mais estudos e reflexões acerca de seus limites e, quem sabe, se revisitarmos o modelo, possamos redesenhá-lo em outras roupagens, para outras possibilidades de uso, de fato.

Em relação ao processo de constituição do campo de formação de professores, André (2010), analisando esse campo em um de seus textos, com base em cinco critérios sugeridos por Marcelo³ (1999), já percebe a possibilidade de avanços e iniciativas mais promissoras no processo de constituição desse campo de estudos, tanto no campo das pesquisas, quanto em movimentos por parte de estudiosos em organizações de eventos, fóruns de debates, o que, segundo ela, “tem ajudado a tornar mais definido o objeto específico da formação de professores e tem contribuído para fazer avançar o conhecimento na área” (ANDRÉ, 2010, p. 180). Isso nos interessa, pois a autora considera que o foco das pesquisas passa a ser concepções, representações, saberes e práticas do professor e que os pesquisadores passam a enfatizar as práticas do professor, mostrando a concepção de formação como um *continuum* e vinculando-as às experiências de formação.

A *didática clínica* aqui proposta vai nessa direção. Ao ser desenvolvida de maneira diferenciada na formação docente, nas aulas dos professores-psicólogos, na disciplina Psicologia da Educação, a *didática clínica* visaria preparar, e preparar emocionalmente além de teoricamente, o estudante – futuro professor – para lidar com situações de risco e para ser um “bom” professor, como referido pelos autores. Aí não se trataria mais do modelo da racionalidade técnica na formação docente, tampouco da racionalidade prática e ainda da racionalidade crítica, mas seria necessário propor, aqui, um modelo que fosse mais humano e sensível, configurando o que podemos denominar modelo da racionalidade sensível (BRAGANÇA, 2009) para a formação docente.

Para a configuração de um modelo de formação docente com essas características, entendemos que é necessário levar em conta a dimensão afetiva, ou seja, a dimensão das emoções, no processo de ensino-aprendizagem, que julgamos como fundamentais e consideramos que não devem ficar a cargo das diferenças individuais de cada professor.

Ressaltamos aqui que, apesar dos estudos em número significativo que tratam dessa dimensão, os aspectos afetivos apresentam uma grande dificuldade de estudo, que parte inclusive de sua própria conceituação. Aspectos afetivos? Ou podemos dizer emocionais? Para um aprofundamento nesse tema, seria importante uma retrospectiva do uso desses termos que pudesse desenvolver melhor as ideias sobre a origem de cada um deles quando relacionados aos fenômenos afetivos e utilizados nas pesquisas e nos estudos. No entanto, para este trabalho, é bastante a colocação de Pino⁴, citado por Leite e Tassoni (2002, p. 116), que destaca que “tais fenômenos [afetivos] referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”.

É importante lembrar, também, que Wallon (1961) estabelece uma distinção entre emoção e afetividade. Emoção, para ele, é a manifestação de estados subjetivos com componentes orgânicos; portanto, tem um caráter biológico, provocando, segundo o autor, alterações de tônus muscular. Já a afetividade, segundo Wallon, envolve as emoções – que seriam de origem biológica – somadas aos sentimentos – que seriam de origem psicológica. Na evolução da criança, traçada por Wallon, portanto, a afetividade só aparece em um período mais tarde, quando surgem os elementos simbólicos. Nesse momento, as emoções se transformam e se somam aos sentimentos e aí configuram o que se denomina afetividade.

Aqui, importa trazer Dantas (1992), estudiosa de Wallon, na qual encontramos vários apontamentos nessa direção. Essa autora

pressupõe uma tendência que ela denomina “circuito perverso” da emoção: a tendência “de surgir nos momentos de incompetência, e então devido ao seu antagonismo estrutural com a atividade racional, provocar ainda maior insuficiência” (DANTAS, 1992, p. 89).

E, ainda,

Na interação entre adultos e crianças, cuja temperatura emocional é mais elevada, os resultados daquele “circuito perverso” fazem-se sentir frequentemente. Tão raramente tematizada, esta questão passa assim para o primeiro plano: *a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento.* (DANTAS, 1992, p. 89, grifo nosso)

Se a emoção ou a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, inclusive como nos coloca a autora por meio do “conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento”, podemos supor aqui que esta deveria passar pelo conhecimento do funcionamento dessa emoção no professor. E, ampliando mais ainda, julgamos que no professor, desde a sua formação, pois ele lidará com todos esses fenômenos, no seu futuro campo profissional, ou seja, na sua sala de aula, com seus alunos, crianças e adolescentes. O que parece é que os autores que discutem o processo e o desenvolvimento desse aspecto emocional, que atravessa o processo de ensino-aprendizagem, não envolvem o trabalho com o próprio professor ainda em sua formação, considerado aqui necessário, para alcançar o que propõe Dantas (1992) como “conhecimento íntimo do modo de funcionamento da emoção”.

Um fato observado em aula durante nossa pesquisa de doutorado ilustra bem como essa dimensão tem aparecido e pode ser trabalhada nas licenciaturas. Em uma das aulas assistidas estavam ocorrendo falas em tom de brincadeiras sobre pontos e, nesse clima, a professora brinca com uma aluna, que responde algo não muito acertado, dizendo que ela vai tirar zero. Percebe-se que a aluna manifesta uma expressão de mágoa bem significativa. Pouco depois, a professora volta-se novamente para essa aluna, que ficou magoada, pois ela parece que, tendo percebido também esse sentimento diferenciado da aluna em relação à palavra dita – “zero” –, retoma a conversa e busca (re)estabelecer, em outro nível, a relação.

Em seu texto “A psicologia e o mestre”, Vigotski (2004) também nos apresenta ideias sobre essa relação que pode existir entre professor e aluno dizendo da “velha escola” (VIGOTSKI, 2004, p. 454), que atribuía importância às notas, aos exames e ao controle, e de como isso deformou mais o professor do que o aluno. Para ele, nesse texto, antes era exigido do professor que conhecesse o seu objeto ou um programa, mas, depois, a pedagogia se tornou uma arte

complexa e de base científica e o método científico passa a exigir do professor muito mais dinamismo e coletivismo, nos quais também está envolvida a escola. Vigotski (2004, p. 455) então afirma que

O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas. Mas isso é apenas metade da questão. A outra consiste em que o mestre deve responder também a uma exigência oposta. Ele deve ser mestre até o fim e, ao mesmo tempo, não ser só mestre, mas alguma coisa além de mestre.

A situação de sala de aula aqui descrita e vivida na pesquisa, entre outras, justaposta aos dizeres de Vigotski, indica o que estamos denominando como relação diferenciada entre alunos e professores, apontando tanto para o trabalho com a dimensão do afeto, quanto para uma racionalidade sensível e mais humana, em vez da racionalidade técnica, que imperou na “velha escola”, parafraseando o que Vigotski nos aponta em seu texto.

Concordamos com Leite e Tassoni (2002), ao apontarem que há necessidade não somente de recursos humanos e materiais na escola ou de uma proposta pedagógica que contemple essa perspectiva emocional, mas também, fundamentalmente, estamos propondo, aqui, estratégias diferenciadas na formação do professor que possibilitem que o próprio professor reflita sobre essa dimensão também acerca de si mesmo, formando-se, ao mesmo tempo, com razão e com sensibilidade, elementos que julgamos igualmente necessários na formação docente e que poderiam configurar o que aqui denominamos *didática clínica*, conceito que buscaremos delinear no próximo item.

POR UMA DELIMITAÇÃO DO CONCEITO: CONFIGURANDO A *DIDÁTICA CLÍNICA*

Para nos auxiliar na tarefa de delineamento do conceito da *didática clínica*, será necessário, inicialmente, explicitar como compreendemos a articulação entre a razão e a sensibilidade na prática docente. Além disso, partiremos de alguns referenciais teóricos que abordam essa questão e também de outros dados empíricos obtidos na pesquisa de doutorado realizada por Moukachar (2013).

A articulação entre razão e sensibilidade é encontrada em Campos (2003), em um texto biográfico sobre Helena Antipoff (1892-1974), que aborda, especificamente, aspectos da vida intelectual dessa educadora. Campos (2003) enfatiza, nesse texto, a articulação da ciência (razão) aos aspectos práticos dirigidos ao mundo social e

humano (sensibilidade) no pensamento de Antipoff, que tinha como base de seu pensamento, além da perspectiva interacionista vinda de Genebra, também a perspectiva sócio-histórica soviética.

Sobre razão e sensibilidade, a autora descreve a vida da educadora, concluindo que

A atitude científica, contudo, não seria suficiente para transformar as ideias em práticas. Conforme observa Abgar Renault (1981)⁵, à inteligência e à cultura devem aliar-se certas qualidades humanas, como a capacidade de despertar, no outro, o desejo de colaborar em um empreendimento coletivo. Em cada etapa de sua trajetória, Helena Antipoff soube combinar a razão científica e sensibilidade para com o outro em propostas objetivas, práticas, de grande alcance social e humano. (CAMPOS, 2003, p. 228)

É nessa perspectiva que nos apropriamos, aqui, dos elementos trazidos por Campos (2003), que faz essa aproximação entre a razão e a sensibilidade, descritas para Antipoff, aos elementos que buscamos identificar na ação dos professores de Psicologia da Educação nas licenciaturas, na referida pesquisa. Trata-se de buscar esse espaço de relações mais sensíveis, mais humanas, que visem aos aspectos sociais, entre a Psicologia e a Educação, espaço no qual Antipoff, a psicóloga e educadora, em 1930, como visto, já transitava.

Fica claro como isso fundamenta a lógica de pensamento para esse texto, que discute a ação docente daquele que, além de professor, é psicólogo, portanto, trabalhador das emoções e dos afetos, o que conduz a esse modelo da racionalidade sensível. Mas o que significa trabalhar a emoção dos alunos na sala de aula? Nesse sentido, buscamos o apoio em Leite e Tassoni (2002), que afirmam que o ato de ensinar e de aprender envolve uma cumplicidade construída nas interações não somente do que é falado, mas “captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 137).

As professoras, sujeitos da pesquisa em questão, apontam que as suas trajetórias, de formação e profissional, na Psicologia, interferem na forma de pensar e na relação com o aluno, fazendo com que elas respondam de forma diferente às suas indagações e contribuam para “ajudar mais o aluno” quando este emerge na condição de sujeito na sala de aula.

Segundo as professoras, isso pode ocorrer também quando, ao querer saber sobre como trabalhar com os fenômenos, os alunos acabam trabalhando as suas próprias questões vivencialmente, levando-as a trabalhar, então, esse sujeito que surge no lugar do aluno.

Completam dizendo, ainda, que é o coletivo da turma que trabalha e elas, as professoras, fazem somente uma “amarração”. Podemos nos apoiar teoricamente em Wallon (1961), para discutir esse recurso do uso do coletivo, quando aponta que “todo aquele que observa, reflete, ou mesmo imagina, abole em si o distúrbio emocional” (WALLON, 1961, p. 79). Parece que as professoras procuram fazer o que esse autor recomenda sobre se livrar da emoção no esforço de fazê-la representada ou trabalhada, nessa “amarração” que elas dizem fazer para que o sujeito-aluno não saia de sua aula emocionalmente mobilizado.

No que tange às discussões que surgem no coletivo, mas sobre questões pessoais, a pesquisa aponta para aquilo que denominamos *didática clínica*, pois se refere ao tratamento/*clínica* de um coletivo, reafirmando que “é o próprio grupo que cura esse sujeito” (fala de uma das professoras), mas que cabe à professora coordenar ou mediar essas discussões *didaticamente*. O que rege o trabalho das professoras é o conhecimento que têm, mas “É... é o conhecimento da Psicologia que eles... passam... a ser deles... a deter. É mais do que o meu conhecimento como psicóloga... o que eu quero no final do semestre é o próprio aluno ser um pouco psicólogo pra estar sensível suficiente ao sofrimento do outro...” (fala de uma das professoras).

As professoras apontam que, como psicólogas, constroem com o aluno essa sensibilidade, desenvolvendo nele, a nosso ver, o que podemos denominar aqui racionalidade sensível, que é o modelo que elas parecem utilizar. Assim, além de exercerem a sensibilidade da escuta sensível, o aluno também já se torna sensível o bastante, a partir do conhecimento de Psicologia que ele próprio passa a deter. “Porque a psicologia não é só pra gente fazer análise de aluno. Não é isso. É pra gente fazer essa... esse... esse sujeito se tornar mais sensível ao sofrimento do outro” (fala de uma das professoras).

Enuncia-se, assim, com a clareza que a prática permite, a mesma clareza que a teoria permite a Campos (2003) ao evocar a necessidade da aproximação entre razão (ciência/teoria) e sensibilidade (o olhar para o mundo social e humano) percebida no percurso da educadora Helena Antipoff.

Por isso, defendemos não só a valorização desses aspectos afetivos em contínuo desenvolvimento e sua importância nessas relações pedagógicas, mas também o desenvolvimento de ações educativas baseadas nessa lógica da importância da dimensão socioafetiva no processo de ensino aprendizagem. Essas ações é que podem ir delineando, a nosso ver, práticas que se configuram *didaticamente*, mas, aqui, sugerimos que se configurem também *clínicamente*.

Vale ressaltar que a proposta de uma *didática clínica* não se refere a tornar *clínica* ou *psicoterapêutica* a didática. Esta continuará nos limites de uma *didática* no sentido de que esse aspecto clínico a adjetivará, somando-se à formação técnica, de conteúdos práticos e teóricos, considerados aqui, a partir da referida pesquisa, igualmente fundamentais na formação docente.

Sendo assim, não é na direção de um processo de clinalização da educação que encaminhamos nossa proposta. A clinalização é uma questão recorrente e um fenômeno que tem causado polêmica e desconforto no ensino e na educação. Isso porque tratar clinicamente as questões escolares tem conduzido a outros procedimentos e explicações, igualmente polêmicos e deletérios, como a patologização e a medicalização da educação, e, apropriando-se de maneira adaptacionista, justificam esse processo, ou seja, consideram que aspectos biológicos estariam na base dos problemas pedagógicos.

Concordamos com Souza (2008), que argumenta que o retorno a essa posição, que há muito vinha sendo criticada, acaba por responder diretamente, mas, equivocadamente, às demandas dos professores e dos gestores escolares. Em nosso entendimento, trata-se, também, de um equívoco, pois parte de uma visão reducionista que desconsidera o processo de escolarização e a escola como espaço em que relações sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal. É exatamente nessa perspectiva que estamos tratando aqui de uma prática pedagógica que, pautada em um modelo mais sensível, poderá dar conta dessa rede complexa, voltando-se, de maneira mais humana, para aqueles que nela estão envolvidos.

Para concluir esse item e à guisa de uma sistematização da proposta de delineamento da prática da *didática clínica*, podemos destacar os elementos que poderiam ser melhor desenvolvidos na prática dos professores em cursos de formação docente⁶, a partir do conhecimento da Psicologia e da Psicologia Educacional, a saber: i) o desenvolvimento da habilidade de uma escuta qualificada, tanto para o coletivo de alunos, quanto para com cada um individualmente; ii) o desenvolvimento da habilidade de dirigir um olhar sensível para seus alunos; iii) o desenvolvimento da habilidade de trabalhar com grupos; iv) o desenvolvimento da *arte de ser flexíveis*, ou seja, da flexibilidade necessária para atender a diversidade em sala de aula; v) o desenvolvimento da habilidade de fazer da sala de aula uma sala viva, trazendo para a experiência da sala de aula – espaço artificial – um pouco da experiência da vida; e, ainda, vi) a habilidade da

mediação pelo afeto, ou seja, de buscarem a completude do ensinar e do aprender, nas relações mediadas também pela dimensão do afeto e pela proximidade em nível ótimo, que podem vivenciar nessa relação.

Para trabalhar o desenvolvimento dessas habilidades, temos investigado com mais profundidade na literatura, temos compilado ideias e temos trabalhado, em nível experimental, com atividades em nossas salas de aula, tais como *contar a história de sua vida, escrever cartas, oficinas psicoeducativas, escrita de memoriais e atividades de grafismo*, que constituem a *didática clínica* e preparam o aluno, de forma diferenciada, para **ser** professor, nas escolas do mundo atual. Isso tudo tem contribuído, sem dúvida, para a sistematização da metodologia dessa prática diferenciada, aqui denominada *didática clínica*, em nossas frentes de trabalho, e objetiva a elaboração de um material, de uso prático para o seu desenvolvimento, como um produto concreto que poderá contribuir na formação inicial e continuada de professores na Educação Básica.

EM BUSCA DE UMA *DIDÁTICA CLÍNICA* NA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: E O CAMINHO CONTINUA...

Por meio deste trabalho, apresentamos uma discussão sobre formação de professores e, fundamentalmente, sobre a contribuição do conhecimento psicológico para essa formação. Problematicamos práticas e efeitos no ensino desse conhecimento e buscamos compreender como a Psicologia pode contribuir para atender, de fato, às necessidades da realidade que os alunos de licenciatura – futuros professores – encontrarão em sua vida profissional.

Vimos que, para além do princípio do conteúdo-forma, portanto, para além de articular conteúdo e forma usando, por exemplo, estratégias diferenciadas para isso, urge trabalhar a realidade da vida profissional futura daqueles alunos de licenciatura, naquilo que ela provoca neles enquanto pessoas que a vivenciam e vivenciarão. Isso conduz a fazer da sala de aula de licenciatura uma sala viva. Sabemos, no entanto, que, ao fazer da sala de aula uma sala viva, os(as) professores(as) de Psicologia da Educação correm outros riscos, com os quais terão que lidar, tornando-se, no nosso entender, tarefa complexa, pois faz emergir o sujeito que a vive, com as questões que lhe são próprias. Mas...

Julgamos que é preciso e possível um modelo de formação que contemple essas práticas. Esboçamos, aqui, ideias para esse modelo, que resgataria a reflexão, mas que ainda conciliaria razão e sensibilidade, configurando o modelo denominado *modelo da*

racionalidade sensível, ao qual nos referimos e cujo conceito queremos continuar a desenvolver. Até o momento, temos como ponto de partida as ideias de Campos (2003) e o que encontramos em Bragança (2009) e, com isso, estamos definindo-o como formação ancorada numa racionalidade pedagógica mais sensível, que se contraponha à racionalidade técnica na formação de professores e que acolha as múltiplas dimensões que envolvem a construção de saberes e da própria vida. Além desses aspectos teóricos que nos orientam, temos buscado a sistematização dessas ideias e do que seria a racionalidade sensível em nosso próprio trabalho docente e em nossa prática profissional, buscando realizar atividades com os alunos que façam emergir o sujeito no cotidiano de nossas salas de aula.

Julgamos que é preciso e possível uma contribuição da Psicologia, que, utilizando suas estratégias, possa trabalhar o sujeito e as demandas que surgem a partir disso, em torno de sua formação pessoal para o exercício profissional, trabalhando em uma dimensão ampliada da *clínica*, tendo como fonte o conhecimento da nossa Psicologia, que possui meios teóricos e práticos para avaliar e intervir nas situações problemáticas, e, queremos complementar e reafirmar aqui, *didaticamente*.

Julgamos que é preciso e possível, portanto, dentro de um modelo de formação que seja diferenciado, como o aqui tratado, sofisticar o uso da aqui denominada *didática clínica*, que comporta os elementos ou as marcas psicológicas que já são identificados nas práticas dos professores-psicólogos, mas que foram identificados, a partir de outras pesquisas, como possibilidades concretas também nas práticas de professores com outras formações⁷.

Esperamos que essa prática possa produzir efeitos no trabalho com o sujeito que emerge nesse contexto sala de aula, enquanto aluno, mas com questões que remetem ao seu futuro como professor. Esperamos que essa prática possa contribuir para promover o crescimento do ser humano através de suas experiências e aprendizagens com esse exercício de reflexão. Enfim, esperamos que essa prática possa contribuir para garantir o resgate do humano na vida cotidiana da escola, pois acreditamos que educar implica “Educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade” (SACRISTÁN, 2010, p. 87).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de et al. Em busca de um ensino de Psicologia significativo para futuros professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – NOVO GOVERNO. NOVAS POLÍTICAS? 26. GT 20, 2003, Poços de Caldas. **O Papel histórico da Anped na produção de novas políticas.** Poços de Caldas. p. 5-8, out. 2003.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BAIBICH, Tânia Maria. Por uma didática clínica: a formação do professor de Psicologia. **Interação em Psicologia**: Revista do Departamento de Psicologia da UFPR, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 73-82, 2003.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores/as**: diálogos entre Brasil e Portugal. 2009. 526f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Évora, Portugal, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>>.

CAMPOS, Regina Helena Freitas. Helena Antipoff (1892-1974): razão e sensibilidade em Psicologia e Educação. **Estudos Avançados**, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP), v. 17, n. 49, p. 209-231, set./dez. 2003.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical**: education, knowledge and action research. London: The Falmer Press, 1986.

COLL, Cesar (Org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 11. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Paradigmas Contemporâneos da Formação Docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GARCIA, Atala Lotti. **Desafios da Didática clínica**: identidade e formação de professores. Projeto de pós-doutorado. FaE/UFMG, 2014.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso et al. Psicologia da Educação e formação de professores. **Conhecimentos Pedagógicos**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

LARocca, Priscila. **A Psicologia na formação docente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

_____. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de Psicologia na Educação. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, Conselho Federal de Psicologia (CFP), v. 20, n. 2, p. 60-65, jun. 2000.

LEITE, Sergio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e Formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141

- MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de Aula.** Que espaço é esse? Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.
- MOUKACHAR, Merie Bitar. **Psicologia da Educação nas Licenciaturas:** Considerações sobre uma didática clínica. 2013. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). **A Psicanálise escuta a educação:** 10 anos depois. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2012. p. 23-34.
- PRO DIA nascer feliz. Direção: João Jardim. Brasil: Copacabana Filmes, 2006. DVD.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 81-87.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. Sessão Especial: A Medicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e as Políticas de Formação Docente. In: ANPED, 31, 2008. Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/sessoes_especiais.htm>. Acesso em: 30 jul. 2016.
- TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação de professores nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo: PUC São Paulo, 1998. p. 173-191.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fonte, 2004.
- WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1961.

NOTAS

¹ Esse depoimento é de uma professora de Educação Básica e foi retirado do filme *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), dirigido por João Jardim.

² As competências e as habilidades estão descritas nos Artigos 8º e 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2011) para os cursos de Psicologia e afirmam “garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e *psicossociais* e na promoção da qualidade de vida” (grifo nosso). Para saber mais, consulte: www.portal.mec.gov.br.

³ Os critérios sugeridos por Marcelo (1999), dos quais Marli André partiu nessa investigação para identificar os passos que vêm sendo dados pelos pesquisadores da área da formação docente no Brasil na conquista da autonomia desses profissionais, resumidamente, são: (1) existência de objeto próprio; (2) uso de metodologia específica; (3) uma comunidade de cientistas com um código de comunicação próprio; (4) integração dos participantes em pesquisas; e, (5) reconhecimento por parte de administradores, políticos e pesquisadores, da formação de professores como elemento fundamental na qualidade da ação educativa. Cf. MARCELO, 1999.

⁴Cf. PINO, Angel. *Afetividade e vida de relação*. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. (mimeo)

⁵RENAULT, Abgar. Helena Antipoff. *Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff*, 1981, v. 1, p. 33-35.

⁶ Há pesquisas sendo desenvolvidas que buscam identificar esses elementos como possibilidades concretas também da prática da didática clínica por professores com outras formações (p.ex.: GARCIA, 2014).

⁷ Cf. GARCIA, 2014.

Submetido: 19/05/2015

Aprovado: 16/11/2015

Contato:

Merie Bitar Moukachar
Rua Resedá, 299, Santa Efigênia
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 30.240-410

Sergio Dias Cirino
Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4080, Pampulha
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 31.270-010