

**PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
REFLEXÕES SOBRE UMA DIDÁTICA CLÍNICA**

**EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN TEACHER EDUCATION: REFLECTIONS ON
CLINICAL DIDACTICS**

Merie Bitar Moukachar¹

Resumo: Este artigo apresenta um projeto de pesquisa cujo tema central é o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores no curso de Pedagogia, propondo reflexões sobre a **prática** da *didática clínica* para o ensino dessa disciplina. Como fundamentação teórica será explorado o conceito de didática clínica, discutindo a aprendizagem em suas múltiplas dimensões, especialmente na dimensão afetiva; a formação docente e essa afetividade; e ainda, a Psicologia da Educação e a necessária articulação teoria e prática. Esta pesquisa justifica-se, pois entendemos que é urgente uma atualização da formação docente, para o enfrentamento do seu futuro profissional no cotidiano das escolas no mundo contemporâneo e um dos caminhos seria a apropriação da ideia da promoção de inovações pedagógicas. O objetivo geral, portanto, é incrementar a metodologia da *didática clínica* para desenvolvimento pelos professores, inicialmente, de Psicologia da Educação, na formação de professores nos cursos de Pedagogia. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa que realizará um Estudo de Caso, considerando-se como instrumentos para isso, os encontros em grupo que serão realizados. Os sujeitos da pesquisa, serão alunos e professores das turmas da disciplina Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia de uma universidade pública, que será, portanto, o local da pesquisa. Entendemos que os resultados dessa investigação trarão contribuições para a formação inicial dos alunos dos cursos de Pedagogia da universidade em questão, mas também, em um formato almejado para o futuro, como extensão, contribuirá como uma formação em serviço ou continuada, junto a professoras(es) da educação básica de um modo geral.

Palavras-chave: Didática clínica; Formação docente; Psicologia da educação.

Abstract: This article presents a research project whose central theme is the teaching of Educational Psychology in the training of teachers in the Pedagogy course, proposing reflections on the practice of clinical didactics for the teaching of this discipline. As a theoretical foundation, the concept of clinical didactics will be explored, discussing learning in its multiple dimensions, especially in the affective dimension; teacher training and this affectivity; and also the Psychology of Education and the necessary articulation of theory and practice. This research is justified, as we understand that it is urgent to update teacher training in order to face their professional future in the daily life of schools in the contemporary world and one of the paths would be the appropriation of the idea of promoting pedagogical innovations. The general objective, therefore, is to increase the methodology of clinical didactics for development by teachers, initially, of Educational Psychology, in the training of teachers in Pedagogy courses. From a methodological point of view, this is a qualitative research that will carry out a case study, considering the group meetings that will be held as instruments for this. The research subjects will be students and professors of the Psychology of Education classes, in the Pedagogy course of a public university, which will, therefore, be the place of research. We understand that the results of this investigation will contribute to the initial training of students in Pedagogy courses at the university in question, but also, in a format desired for the future, as an extension, it will contribute to in-service or continuing education with teachers(es) of basic education in general.

Keywords: Clinical didactics; Teacher training; Educational psychology.

INTRODUÇÃO

¹Professora do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, *Campus* Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG) e do Curso de Psicologia, do Centro Universitário UNA, *Campus* Belo Horizonte e Contagem. E-mail: merie.moukachar@uemg.br

Este artigo apresenta o projeto de uma pesquisa que pretende ampliar o que foi investigado na tese de doutorado e no pós-doutorado da autora, sobre a temática do ensino da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores nas Licenciaturas. Esta ampliação se dá na medida em que se considera agora, fundamentalmente, a formação em Pedagogia que não foi incluída como campo de pesquisa na tese. Além de propor-se neste momento a estender a temática para professores que não tenham formação inicial em Psicologia, há ainda a perspectiva de estendermos a discussão desta prática para professores de formação em outras áreas, que se interessem nas metodologias diferenciadas em salas de aula, para o ensino superior. Este projeto foi submetido e aprovado pelo Programa de Apoio à Pesquisa da Universidade ao qual a autora é vinculada estando agora já em fase de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A pesquisa no doutorado desenvolveu a tese de que a formação anterior do(a) professor(a) de Psicologia da Educação, em Psicologia², deixa marcas que influenciam suas práticas, a escolha dos objetivos e as decisões sobre os conteúdos no ensino de Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura. Foram sujeitos da pesquisa seis professoras de Psicologia da Educação das Licenciaturas daquela instituição pública de ensino superior. Foram realizadas observações em sala de aula e duas entrevistas com cada uma dessas professoras. Os resultados indicaram que essas professoras praticavam, mesmo que ainda timidamente, o que denominamos *didática clínica*, ao deixarem aparecer as marcas psicológicas na sua ação docente, articulando a sua formação anterior, em Psicologia, aos conteúdos, objetivos e práticas na disciplina Psicologia da Educação. *Didática* foi entendida, como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica, mas considerando-a com o sentido político; *clínica* foi tratada no seu sentido ampliado, em relação ao modelo clínico tradicional da Psicologia, que vem passando por transformações, por experiências de reinvenção, de recriação e de ampliação de sua expressão.

Portanto, o tema central desta proposta de pesquisa atual será o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores, mas centrando-se então, no curso de Pedagogia. Mais especificamente, reflexões sobre a **prática** da *didática clínica* para o ensino dessa disciplina. A inquietação para continuar a investigar essa temática, parte não somente do que

foi alcançado ao final da pesquisa da tese, mas também do que temos observado no universo educacional, tanto acadêmico, em nossos cursos de graduação em Pedagogia, quanto nos espaços escolares com os professores já em serviço. O fato é que existem muitas dúvidas, ainda, sobre a contribuição e o resgate do conhecimento da disciplina Psicologia de Educação na prática dos professores, na Educação Básica.

Além disso, observamos também que alguns fenômenos atualmente comprometem, de maneira impactante, os efeitos positivos do processo ensino-aprendizagem nas escolas, em vários segmentos da Educação. Em quaisquer um destes níveis educacionais, tem se tornado cada vez mais frequente a necessidade dos contornos subjetivos na relação professor-aluno, na relação escola-aluno, na relação aluno-aluno e outros, na medida em que casos delicados, de maior ou menor gravidade, têm se manifestado nos espaços escolares. Casos de sofrimento psíquico entre discentes e docentes, casos de depressão, casos de ansiedade e até pânico, casos de suicídios ou ainda outros tantos tipos de transtornos emocionais. Esse é o cenário para o qual esta pesquisa, poderá contribuir, pois exatamente estes tipos de casos é que, no nosso entendimento, tem demandado dos docentes, saberes outros que poderiam se traduzir em práticas mais efetivas, mas ao mesmo tempo, reflexivas e sensíveis a tudo isso que se coloca no seu universo.

Mas como trabalhar com tudo isso na formação dos professores na graduação em Pedagogia? A nossa hipótese é de que, inicialmente, a Psicologia da Educação seria um campo profícuo para esse trabalho. Isso porque, nessa disciplina, em função do conteúdo e da forma como as temáticas são tratadas, os professores podem delinear e aprofundar em suas salas de aula questões que fazem emergir os contornos subjetivos das relações interpessoais nesse espaço escolar, fazendo-se assim necessário, pensar práticas que deem conta disso na sala de aula. A ideia é buscar identificar e sistematizar as práticas que já são desenvolvidas que têm alguma consonância com as ideias da *didática clínica* que trazemos aqui, e também, provocar e vivenciar novas práticas, objetivando sempre a reflexão sobre como a ação do professor na graduação, pode preparar os alunos, em formação, para essas realidades e esses cenários tão diversos que encontrarão.

Durante o trajeto da pesquisa da tese, nos estudos já realizados e ainda nos trabalhos fundamentados na ideia da *didática clínica* que vem sendo desenvolvidos, buscamos sempre respostas às diversas perguntas que nos desafiam, apresentamos ideias e iniciamos

discussões, pois queremos e julgamos ser necessária esta ampliação para mais práticas, da aqui então denominada *didática clínica*.

Os estudos teóricos até aqui desenvolvidos nos conduzem a entender *didática clínica* como aquela prática que envolve uma escuta qualificada, um olhar sensível para os alunos, uma habilidade especial e necessária para o trabalho com grupos e com as subjetividades presentes nos espaços escolares, enfim, uma flexibilidade necessária para atender a diversidade de sujeitos alunos. Todos esses elementos trabalhados a partir do conhecimento e da conscientização do potencial desta prática da *didática clínica*, na qual vemos como possível trabalhar *clínicamente* - entendendo clínica em sua dimensão ampliada - e, ao mesmo tempo, *didaticamente*, o que é a essência do trabalho nos espaços escolares.

Consideramos aqui que outros elementos poderão e deverão emergir, na medida em que propomos a adoção de modelos de formação que possam alcançar o que aqui queremos denominar e desenvolver: o *modelo da racionalidade sensível* para a formação do professor a partir da prática da *didática clínica* que buscaremos aqui desenvolver.

Esta proposta de investigação se justifica, pois, consideramos duas argumentações básicas. Em primeiro lugar, pelas dificuldades e dúvidas frequentes, ainda, sobre a real contribuição da disciplina Psicologia de Educação para a formação dos professores para a Educação Básica. Em segundo lugar, porque em se tratando do Ensino Fundamental e Médio, e da Educação também no Ensino Superior, vemos que os desafios na sala de aula são cada vez maiores e as dificuldades enfrentadas pelos professores podem ser resultado de uma série de problemas, que vão desde a infraestrutura inadequada até o conhecimento de metodologias que mais se adequem ao perfil de alunos de uma determinada comunidade passando por todas as questões desse mal estar contemporâneo que tem sido transposto para o espaço escolar. Na formação dos professores, na Pedagogia e nas Licenciaturas, é possível observar que os egressos partem para o exercício profissional, em sua grande maioria, inseguros em relação ao saber necessário. Em seus cursos, muitas vezes, há uma distância significativa entre o que se ensina nas disciplinas dessa formação e o que, de fato, a vida profissional deles, como professores, exigirá. Entre essas disciplinas encontramos a Psicologia da Educação e nela essas mesmas lacunas.

Por isso, entendemos que é urgente uma atualização da formação docente, e um dos caminhos seria a apropriação da ideia da promoção de inovações pedagógicas. É necessário

pensar a formação de professores em uma perspectiva diferenciada de modo a garantir a este profissional condições para exercer o seu papel de acordo com o que as escolas, na realidade, estão demandando. Essa realidade, que, segundo Moukachar e Cirino (2016), muitas vezes, tem provocado nos professores um não-saber **o que, como e por que** fazer, em cada dia letivo, em cada sala de aula, em sua disciplina, em sua escola, com cada um de seus alunos. Para isso, como a Psicologia da Educação poderia contribuir como um dos saberes desenvolvidos na formação do professor?

Especificamente em relação ao ensino do conhecimento psicológico na formação de professores, Soligo e Azzi (2008) argumentam sobre a necessidade de se construir “métodos e estratégias ativos de apreensão e produção de conhecimentos” (p.76), pois, segundo as autoras,

Os conteúdos que ensinamos não se desvinculam das formas como ensinamos, pois, estas estão imbricadas nas práticas pedagógicas. Portanto, ensinar Psicologia implica superar a estratégia expositiva, na busca de estratégias dialógicas e ativas de construção compartilhada de conceitos e sentidos (SOLIGO E AZZI, 2008, p. 76).

É nesse sentido, também, que Larocca (2000) defende um paradigma formativo crítico-reflexivo para os professores. Em relação às técnicas pedagógicas adotadas para o processamento desse conhecimento por esse professor, argumenta que é necessário articular a dinâmica educativa à realidade social em que ela se insere.

Nos resultados de outra pesquisa de Paini (2000), com onze professores que lecionam a disciplina de Psicologia da Educação demonstrou-se a relevância dessa área de conhecimento na formação docente, porque desperta o senso crítico ao discutir e problematizar a realidade, em especial a escolar. Mas, destacamos aqui que ficou evidente nesses resultados que é preciso ir além, pois se demonstrou que formar um professor crítico em relação ao contexto em que vive, somente isso, não faz dele um profissional competente para aí atuar.

O que se constata é que esse conhecimento, apesar de causar, segundo Larocca (2000), na maioria das vezes, “encantamento” em muitos alunos, despertando interesse, inclusive de alguns, em modificar o rumo de suas escolhas profissionais, não tem produzido os efeitos que devem ser os esperados, como um conhecimento de apoio ao seu cotidiano de trabalho futuro. Além disso, na teia das relações que se entremeia no espaço da sala de aula, incrementada

pelos mais diversos sentimentos, como apontou Larocca (2000, p.63), “estão a subjetividade do aluno, a subjetividade do professor e a dimensão sócio-cultural” o que pode ser melhor conduzido a partir do que aqui se propõe a prática da *didática clínica*.

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 doutrinas? (MORAIS, 1988, p.7).

Por fim e como nós mesmos o sentimos, espaço no qual os alunos sentem e se ressentem, pessoalmente, em função desta ou daquela relação pedagógica estabelecida.

Sendo assim, justificamos também esta pesquisa, ao concordar com o que Bragança (2009) propõe, que é a necessidade de buscarmos uma perspectiva de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo. Essa autora argumenta ainda que, embora esteja aumentando o número das pesquisas em educação, políticas e regulamentações sobre o ensino, os processos escolares e formativos continuam áridos e pouco férteis. Para ela, é preciso retomar lutas vencidas pela racionalidade triunfante, buscando, por meio de ações singulares, mas enraizadas no contexto sócio histórico, alternativas de formação mais dialógicas e humanas.

Queremos fazer coro com essas pesquisas, pois, destacamos que é esse mesmo movimento que nos impele e é na busca de informações que nos deem respostas às nossas indagações, nesta direção, que esta investigação pretende continuar concretizando contribuições para a formação de professores para a Educação Básica em nosso país, por meio da incrementação do fazer na disciplina Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia.

O cenário atual das escolas de Educação Básica no Brasil tem trazido situações novas e desafiantes para os professores egressos do curso de Pedagogia, que não se sentem preparados para enfrenta-los, nem mesmo com todo o conhecimento que é apropriado nas disciplinas da graduação, e, para nós, na Psicologia da Educação especialmente. A hipótese desta pesquisa é de que esta disciplina poderia contribuir, sobremaneira, na dissolução destas

dificuldades, se utilizasse o que chamamos na tese de doutorado de *didática clínica*, ou seja, um modelo de formação que propicie conhecimento não somente pela razão, mas também por trabalhar com o futuro professor a sensibilidade para o enfrentamento de situações diversas. Hipotetizamos que essa formação, pode ser melhor delineada no *modelo da racionalidade sensível* e na *didática clínica* aqui proposta, que se traduz, neste projeto de pesquisa, na ideia de se fazer com que o aluno transite no polo individual (como pessoa) e no polo coletivo (como futuro profissional), fortalecendo sua capacidade de crítica, ao mesmo tempo, da realidade social e **de si mesmo** nessa realidade. A hipótese é de que se trabalharmos para além dos aspectos técnicos e instrumentais, com uma didática diferenciada e um “como ensinar” diferenciado poderemos trabalhar um ponto de vista implícito, comumente, mas bem significativo do ponto de vista de preparação pessoal numa visão crítica de mundo e de sua transformação do contexto com o qual se deparará.

O objetivo geral da pesquisa é incrementar a metodologia da *didática clínica* para desenvolvimento pelos professores, inicialmente, de Psicologia da Educação, na formação de professores nos cursos de Pedagogia. Como **objetivos específicos** temos: 1) Dar continuidade aos estudos teóricos sobre o conceito de *didática clínica*; 2) Caracterizar práticas para a metodologia da *didática clínica* na disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia; 3) Elencar habilidades necessárias a serem desenvolvidas para a metodologia da *didática clínica* na disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia; 4) Refletir sobre as possibilidades da *didática clínica* ser desenvolvida em disciplinas para além da Psicologia da Educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste item pretende-se discutir alguns elementos que são fundamentais para o desenvolvimento do conceito e da prática da *didática clínica*. Basicamente, será explorada a aprendizagem e como essa é entendida em suas múltiplas dimensões, fundamentalmente a dimensão afetiva; a formação docente e essa afetividade refletindo também sobre a Psicologia da Educação nessa formação e a articulação teoria e prática; finalmente, será delimitado o conceito de *didática clínica* que será sustentação para o trabalho de pesquisa a ser desenvolvido.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE

A aprendizagem, será tratada mais especificamente na dimensão do afeto, entendida como parte importante deste fenômeno, espaço produzido e vivido, mas ainda pouco discutido entre os educadores e, menos ainda, entre os educadores dos educadores, ou seja, no universo da formação docente, que será aqui abordado.

Concordamos com as considerações de 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 esta perspectiva, mas também, fundamentalmente, indagamos se existem 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, talvez com razão e com sensibilidade, elementos que julgamos igualmente necessários na formação docente.

É em Campos (2003) que encontramos essa articulação entre razão e sensibilidade, em um texto biográfico sobre Helena Antipoff (1892-1974), que aborda especificamente aspectos da vida intelectual da 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 sócia 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 idéias em práticas. Conforme observa Abgar Renault (1981)³, 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 são apropriados aqui os elementos trazidos por Campos (2003), que fazem uma aproximação entre a razão e a sensibilidade, descritas para Antipoff, aos elementos que buscamos identificar na ação dos professores. 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.

No próximo item, essa perspectiva será discutida no contexto da formação docente.

FORMAÇÃO DOCENTE E AFETIVIDADE

Buscamos para essa discussão a realização de um diálogo com alguns estudiosos da área de formação docente, que trazem outros referenciais para também fundamentar esta pesquisa, pois importa, para este projeto, compreender um pouco mais como têm se estruturado, de maneira geral, os modelos teórico-práticos na formação destes profissionais da educação.

Para esta discussão, recorreremos, inicialmente, a uma síntese elaborada por Mrech (2007), que é interessante, pois sistematiza, de forma panorâmica, uma breve historicização da educação e as diversas tendências pelas quais tem passado o professor em seu processo de formação. A autora descreve que, na década de 1970, as políticas públicas privilegiaram a dimensão técnica na formação de professores; já na década de 80, destacou-se o caráter prático e o compromisso do educador com as classes populares; na década de 90, a formação do professor privilegiou a construção do professor pesquisador; nos anos de 2000, enfatizou-se a formação do professor como aquele que deveria ser o *professor reflexivo*. Atualmente, constata-se que, mesmo o conceito de professor reflexivo, como “conceito fértil e que possibilita infindas leituras” (PIMENTA e GHEDIN, 2010, p.8) tem sido discutido, ampliado e reformulado, colocando em debate todas essas ideias.

Desde os 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 (p. 139)

A autora defende ainda ser fundamental “evitar que o debate sobre formação do educador se concentre apenas em questões técnicas, etapa já vencida há décadas pelo movimento...” (p. 140), referindo-se a um texto produzido na Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), de 1989. Mas é importante destacar que essa autora aponta sobre evitar se concentrar apenas em questões técnicas, mas não necessariamente não contemplar de maneira alguma as questões técnicas, na formação do professor.

Nesse sentido, sobre a dimensão técnica e metodológica do ensino, é importante fazer um recorte para colocar uma discussão encontrada em Veiga (1995), que desenvolve uma retrospectiva histórica de como essa dimensão vem sendo tratada no meio educacional e chega a algumas considerações que se torna importante salientar, pois é um conceito e um entendimento dessa dimensão, que serão aqui trabalhados. Para ela e os autores que compõem a obra por ela organizada

Por mais que se afirme a unidade e a autonomia da dimensão técnica do ensino, sua razão de ser e sua significação devem ser correlatas ao aluno, ao professor, ao conteúdo, ao ensino, à aprendizagem, à educação, à situação sócio-cultural dos alunos e aos fins. Esses aspectos são certamente elementos que compõem a prática sócio-educacional, cuja importância não pode ser subjugada, obscurecida ou diminuída pela dimensão técnica (VEIGA, 1995, p. 22).

Portanto, entender que o aspecto técnico do ensino é elemento constituinte do que é especificamente pedagógico significa aqui, neste projeto, considerar que a dimensão técnica pode refletir sim relações mais amplas como as dimensões socioeconômicas e culturais, além da dimensão da afetividade, que também constituem o sujeito no processo ensino aprendizagem. Essa autora vem corroborar a perspectiva teórica desta pesquisa, quando afirma que “toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. Não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário” (VEIGA, 1995, p. 25-26)

Mas se é assim que tem se dado a formação docente de uma maneira geral, levando em consideração o sujeito e sua subjetividade constituída a partir de várias dimensões, é preciso enfatizar, para esta proposta de pesquisa, como tem se desenvolvido o ensino de Psicologia na formação docente, desde que se trata de uma ciência que pode contribuir para a Educação nesses aspectos.

Para iniciar essa discussão, a partir de um trecho destacado por Moukachar e Cirino (2016), propomos uma reflexão acerca do depoimento citado pelos autores, de uma professora quando sustenta que

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? É... eu faço terapia. Uma vez por mês eu tenho que ir no psiquiatra porque não dá! Porque você se envolve com os problemas deles e... e... nem sempre você tem o retorno. Às vezes, você entra numa sala de aula e você é mal recebido. 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... [Prof. Celsa - SP]⁴

Depoimentos que trazem questões como essas, levantadas pela 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.

Novas questões se configuram nestes novos tempos, e é evidente que demandam dos professores novas ações e reflexões fundamentadas não somente nos aspectos técnicos do ensino, mas exigindo talvez um conhecimento da Psicologia e da Psicologia da Educação, mais especificamente. No entanto, essa é uma (pre)ocupação que não se instaura apenas atualmente, tendo uma longa trajetória histórica da qual podemos ter algumas informações em Campos e Quintas (2008), a partir de uma pesquisa por elas realizada, cujo objetivo foi o de buscar informações relativas ao ensino de Psicologia da Educação para educadores no período de 1930 a 1987. Esse período sofre a influência da Escola Nova⁵, para a qual a criança passa a ocupar lugar de destaque no processo ensino-aprendizagem.

Os estudos da pesquisa de Campos e Quintas (2008) apontam que, nas várias instituições e nas fontes de pesquisa investigadas desse período, a Psicologia Educacional é considerada um instrumento para o estudo e melhor conhecimento dessa criança. O texto revela, além disso, a importância atribuída, desde então, ao conhecimento psicológico, que se manifesta em citações das autoridades da época, tais como do secretário do Interior Francisco Campos, que realiza a reforma de ensino de Minas Gerais, que se refere à Psicologia Educacional como fundamental na formação do professor primário, e, segundo ele, participando de forma bastante influente na modificação do currículo escolar e na renovação das metodologias empregadas.

⁵Em linhas gerais, o escolanovismo considera o professor um facilitador no processo de aprendizagem e a educação como o principal e mais eficaz fator na construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades e respeita a individualidade do sujeito.

Os documentos referentes ao Laboratório de Psicologia analisados na pesquisa referida, e, um especificamente sobre uma reunião deste Laboratório, enfatizam a importância da prática da disciplina considerada matéria fundamental para a formação dos professores - a Psicologia - que deveria ser mais aprendida, não nos livros, mas na vida, em contato real com as crianças e com as escolas (CAMPOS; QUINTAS, 2008).

Isso conduz à importância de, nesse momento, dar um destaque, em separado, a essa discussão da articulação teoria e prática, desde que um dos itens indicados como preocupantes quando se discute a contribuição da Psicologia da Educação para a formação docente é, segundo Parrat-Dayan (2008), fazer a relação teoria e prática, pois, para ela

Podemos dizer que a especificidade da prática profissional do ensino está na relação teoria/prática e na relação investigação/formação. A intervenção profissional do educador se realiza na realidade, em um contexto, mas é necessário poder sair do contexto para dar-se marcas conceituais duráveis. Este ir e vir entre prática e teoria é uma característica importante da prática reflexiva (p. 26).

Em Vigotski (2004) encontramos uma articulação que o autor propõe entre a escola e a vida, ou o que aqui se quer enfatizar, a teoria e a prática. Ele aponta que, ao final de tudo, “só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo.” (p. 456). Continua argumentando que a escola teria errado ao se fechar e se isolar da vida com uma cerca alta, e que na cidade do futuro, não haveria um prédio com este letreiro “Escola”, pois essa estaria incorporada ao trabalho e à vida e se encontraria em todos os lugares.

Um conceito de Schön (2000) aparece como relevante para a perspectiva das ideias aqui apresentadas sobre a contribuição da Psicologia da Educação na formação de professores e também essa articulação teoria e prática. Trata-se do conceito de *zonas de indeterminação da prática* ou *zonas incertas da prática*. Pode-se constatar que, sem dúvida, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas sempre bem delineadas, como o modelo da racionalidade técnica pressupõe. Apresentam-se, sim, de forma caótica e indeterminada, não permitindo a afirmação de que questões educacionais são problemas basicamente técnicos que podem ser solucionados por meio de teorias e procedimentos racionais da ciência e que o professor seja, por sua vez, considerado um técnico, que coloca em prática, regras pedagógicas.

Isso conduz o autor à ideia que a vida rotineira do professor depende de um conhecimento que ele denomina de *conhecimento na ação*, que leva este professor para a *reflexão-na-ação*, transformando-o em pesquisador do seu próprio contexto prático, que é o que Schön (2000) nomeia dessa forma, como *zonas indeterminadas da prática*.

No entanto, apesar da relativa adequação desses conceitos aqui para esta pesquisa, e para o seu objeto de estudo, é preciso destacar as críticas sobre esses tipos de conhecimento que Schön propõe, que encontramos em alguns estudiosos posteriores, tais como em Zeichner (2009), Contreras (2002), Pimenta e Ghedin (2002), Libâneo (2002) e outros que contribuem ainda mais com o tema desta pesquisa.

Essas críticas com as quais podemos concordar, mostram que esse ensino reflexivo não é uma tarefa mecânica que pode ser traduzida em um modelo padrão para os professores seguirem cegamente. Não se trata de uma lógica causal, a partir da qual, para se obter um resultado, basta executar uma ação antes determinada, como se fosse uma relação estímulo-resposta. Isso não é suficiente quando se trata de ensino, por exemplo, pois o mesmo está articulado a quem são os professores, quais são suas representações e crenças e, ainda, como eles percebem e vivem o mundo a sua volta e a escola em que trabalham.

Nossa hipótese de pesquisa vai ao encontro dessa ideia, pois são essas as questões que poderiam se constituir em conteúdo teórico substancial para a Psicologia da Educação, que, trabalhados a partir de uma prática da *didática clínica*, poderiam potencializar a formação docente, o que nos interessa sobremaneira para este projeto de pesquisa.

Isso porque mesmo tomando esses cuidados e de forma zelosa, visando evitar essa padronização, Schön (2000) também alimenta nossa ideia da *didática clínica* ao indicar alguns caminhos para responder a questão de como atuar com competência nas *zonas indeterminadas da prática*, cuja concepção ajuda muito nas argumentações aqui apresentadas, pois essas *zonas* delineiam também a partir das relações entre as subjetividades presentes no espaço escolar no mundo contemporâneo, o que merece e exige respostas urgentes de todos, teóricos e/ou atores no mundo educacional. Aqui argumentamos mais uma vez, ser a instância da formação de professores e da disciplina Psicologia da Educação, espaço profícuo para esta discussão, na busca, como se disse, de uma racionalidade sensível e mais humana, que possa **preparar o professor para trabalhar na prática** e, quem sabe, **prepará-lo tanto técnica quanto emocionalmente**, para o trabalho em um cenário cada vez mais complexo no mundo

atual. Ressalvamos que, nesse cenário, não se pode pensar em um professor abstrato, genérico, e tampouco pode-se acreditar que a formação de professores possa acontecer somente em relação aos espaços destinados a esse fim. Segundo Carvalho,

cada vez fica mais claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza – e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (CARVALHO, 2003, p. 4).

No caso do Ensino de Psicologia, especialmente, considera-se que existe um espaço pouco explorado na formação de professores, pois a maioria das práticas baseia-se no fornecimento de recursos teóricos aos futuros professores, que, por sua vez, como constata muitas pesquisas nesse sentido (LAROCCA, 2000; ALMEIDA, AZZI, MERCURI e PEREIRA, 2003, entre outros) não podem ou não desejam utilizar grande parte deste conhecimento.

Ao discutir a relação, muitas vezes difícil, que se estabelece entre a Psicologia e a Educação, como dois campos de saberes, Larocca afirma que “No campo da formação que oferece [a Psicologia] 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. (LAROCCA, 1999, p. 44)

Reafirmamos que essas ideias podem ser localizadas, de maneira aproximada, nessa prática que aqui se propõe, denominada *didática clínica*, que aqui está sendo tratada como ponto central da pesquisa a ser desenvolvida. Portanto esse conceito será melhor delimitado a seguir.

UM POUCO MAIS SOBRE ADIDÁDICA CLÍNICA

O conceito de *didática clínica* foi encontrado originalmente em Baibich (2003), em seus estudos sobre a formação do professor de Psicologia. A autora, nesse texto, defende que esse professor deveria adotar, então, uma *didática clínica* em sua sala de aula. Propõe 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 assim denomina de *didática clínica*, entendida como uma “preocupação de mudar, prevenir, melhorar uma dada situação e encontrar respostas a problemas” (BAIBICH, 2003, p.9).

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, nestes estudos, se quer transpor para o caso da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores. Por isso, já no trabalho desenvolvido para a tese, buscou-se por mais referências teóricas e por esse termo na literatura, e também na produção subsequente da referida autora. No entanto, não foi encontrada nenhuma outra alusão a ele com essa mesma denominação.

Continuando no propósito de fundamentar teoricamente o trabalho anterior, buscou-se algo que também pudesse designar o fenômeno já observado, que refletisse o que ia se configurando, e que poderia ficar à semelhança da tal *didática clínica* que se delineava. Assim, foram encontrados outros termos e conceitos tais como a *análise didática* da psicanálise. No entanto, os textos lidos em Laplanche e Pontalis (2001) e as críticas de Meyer (2007) a essa prática não corroboraram os pressupostos existentes até então. Nessa busca, encontrou-se um novo termo, em uma proposta de uma *educação terapêutica* de Ribeiro e Neves (2006), mas também foram vistos mais distanciamentos do que aproximações ao que se queria tratar. Indagou-se se não seria uma *antropologia clínica do encontro pedagógico*, nos termos de Hatchvell (2005) de quem temos várias contribuições sobre a formação de professores que inclui essa perspectiva do trabalho com as emoções, mas ainda não foi encontrada uma resposta afirmativa quanto ao que se queria investigar. Chegou-se até a discussão da necessidade de os professores terem uma *perspectiva psicológica útil* para poderem fazer melhor o seu trabalho, termo de Bzuneck (1999). Essa pesquisa conceitual, no entanto, não foi suficiente para trazer um termo que discutisse teoricamente aquilo que se encontrava na prática de pesquisa, portanto, retornou-se para o termo de origem das indagações para a pesquisa - *didática clínica* -, e iniciou-se um trabalho de exploração desse termo enquanto conceito, no trajeto de pesquisa, que, neste projeto queremos ampliar.

Então, nessa linha de raciocínio, é importante esclarecer: o que, aqui, por enquanto, está se compreendendo pelos termos “didática” e “clínica”? Como se entende os “elementos” que, segundo Baibich, entrariam como balizadores desse aprendizado?

Em primeiro lugar, **didática** será estritamente, tratada 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 deste campo (CANDAUI, 2009).

Em seguida, pensar em **clínica**, aqui, não se trata de pensar em clínica psicoterápica, e sim, 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. Observa-se que isso tem acontecido em resposta aos contextos diversos para os quais os psicólogos têm sido convocados, diversificando suas práticas, seu fazer e os elementos que o compõem; finalmente, entende-se que esses **elementos**, por sua vez, estão presentes nos instrumentos próprios do fazer originalmente do psicólogo, tais como oficinas, dinâmicas de grupos, a habilidade da escuta e outras marcas da Psicologia que buscam favorecer a emergência do sujeito.

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. Utilizamos o termo *aproximar*, pois o autor vai por outro caminho posteriormente, estendendo a definição dessa atitude clínica, como uma metodologia ou dispositivo que aplica ao campo social princípios freudianos, os quais não serão apropriados nesta pesquisa, pois não se trata aqui dessa linha teórica e desse propósito. No entanto, as palavras de Pereira, dizendo que

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' (PEREIRA, 2012, p. 31).

auxiliam na sustentação do que se busca esclarecer aqui como *clínica* no sentido mais amplo.

É importante ressaltar que buscamos por um aprofundamento dos estudos para delinear melhor o conceito e estabelecer o *modus operandi* da *didática clínica*, não somente a partir da vasta literatura revisada, mas também nas atividades acadêmicas desenvolvidas

articuladas a essa temática (professora colaboradora em disciplinas, apresentações em eventos, envio de artigo para publicação e outros). A partir disso, esclarece-se que a noção **declínica ampliada** revela que fazer clínica não significa apenas lidar com a realidade psicológica do sujeito, mas lidar com a rede de subjetividade que o envolve, o que implica não apenas uma interioridade, mas todas as formas de exterioridade que se apresentam para o sujeito. Entende-se que há concepções diferenciadas sobre **didática** que a veem para além dos aspectos técnicos e instrumentais. Tratam do “como ensinar” também do ponto de vista da compreensão crítica da relação sociedade-homem-educação, analisando a didática do ponto de vista implícito, podendo desenvolver no aluno (e o aluno) uma visão crítica de mundo e de sua transformação. Assim, a *didática clínica* se traduzirá neste projeto de pesquisa, na ideia de se fazer com que o aluno transite no polo individual (como pessoa) e no polo coletivo (como futuro profissional), fortalecendo sua capacidade de crítica, ao mesmo tempo, da realidade social e **de si mesmo** nessa realidade.

Na literatura, foram encontradas e compiladas práticas tais como *contar a história de sua vida, escrever cartas, oficinas psicoeducativas, psicodrama pedagógico, a escrita de memoriais* acerca de um aspecto de sua própria experiência de vida... Essas são algumas das práticas que propomos nesta pesquisa, como vivências ao se delinear a *didática clínica* nas relações e reflexões escolares, trazendo para dentro do espaço circunscrito da escola um pouco da vida real que o aluno encontrará lá fora, o que o preparará, de forma diferenciada, para **ser** professor, nas escolas do mundo atual.

Em termos de um modelo de formação que contemple essas práticas que constituem a *didática clínica*, já se discutiu aqui um modelo de formação docente que resgate a reflexão, mas que ainda concilie razão e sensibilidade (CAMPOS, 2003), que poderia ser encontrado no *modelo da racionalidade sensível*, 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 a reflexão sobre sua própria vida (BRAGANÇA, 2009).

Isso porque acredita-se que refletir não é um exercício técnico, individual. Refletir não é uma prática linear e, segundo Sacristan (2002, p.87), educar implica em “Educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade” e então, para essa pesquisa, refletir envolve além da razão, a emoção.

METODOLOGIA DA PEQUISA

Do ponto de vista metodológico, sintetizamos aqui o que pretendemos como etapas de pesquisa: Para um primeiro momento da pesquisa planejamos (1) dar continuidade aos estudos teóricos por meio de pesquisa bibliográfica para a devida atualização das referências; (2) selecionar as turmas da disciplina Psicologia da Educação, oferecidas no curso de Pedagogia no semestre que serão pesquisadas; (3) identificar e convidar os professores que lecionam disciplinas de Psicologia nestas turmas; (4) convidar os alunos das referidas turmas para participação, como sujeitos, na pesquisa; (5) realizar encontros com os alunos, com atividades calcadas na didática clínica, que serão filmadas e gravadas, para observações desses espaços; (6) elaborar os relatórios com a descrição e a análise das discussões dos grupos. Considerando-se a possibilidade de renovação do período de pesquisa para mais um ano, planejamos (7) desenvolver grupos focais com os professores de Psicologia para análise compartilhada; e, finalmente, (8) analisar as informações obtidas, nos dois momentos.

Destaca-se aqui que todos esses procedimentos de pesquisa só terão início, a partir da aprovação pelo Comitê de Ética, ao qual já submetemos o projeto e todos os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) exigido nas pesquisas que trabalham com seres humanos.

Como **aspectos teórico-metodológicos** que nos sustentam temos que a pesquisa de campo deverá ser desenvolvida a partir de uma “metodologia que possa encarar a realidade como algo em permanente movimento e os fenômenos como algo que se constrói nesse movimento” (BOCK, 2001, p.33).

Entende-se os sujeitos de pesquisa - professores de Psicologia da Educação e seus alunos - como sujeitos sócio históricos, cuja subjetividade é socialmente construída e, neste aspecto, fundamenta-se a pesquisa na Teoria Histórico-cultural. Fala-se aqui de um sujeito que se constitui numa relação dialética com o social e a história,

um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão, ou seja, ao mesmo tempo em que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes (AGUIAR, 2001, p. 129).

Para esta pesquisa qualitativa, então, o método que se propõe utilizar é o Estudo de Caso (de um sujeito ou de um grupo único), mas que tem um caráter singular.

Cada caso é único e a informação torna-se relevante e pode ser generalizada (...) O conhecimento produzido, seja a partir de um sujeito, uma escola, um grupo, constitui-se, pois, em uma instância deflagradora da apreensão e do estudo de mediações que concentram a possibilidade de explicar a realidade concreta (AGUIAR, 2001, p.139).

A referida autora enfatiza aí que o processo apreendido a partir de um indivíduo ou de um único grupo de indivíduos, pode ser generalizado, pois, apesar de ser único, contém a totalidade social e pode revelar algo constitutivo de outros sujeitos que também vivem em situações semelhantes. (AGUIAR, 2001).

Quanto ao papel do pesquisador, na pesquisa sócio histórica, este consiste em explicar a realidade, não a descrever apenas, para que se constitua em produtor de um conhecimento, sendo a pesquisa um processo construtivo e interpretativo. Isto porque o pesquisador, além de ser um sujeito participante da pesquisa, converte-se também em sujeito intelectual ativo durante o curso da pesquisa e "...produz as ideias à medida que surgem elementos no cenário da pesquisa, as quais confronta com os sujeitos pesquisados, em um processo que o conduz a novos níveis de produção teórica". (GONZALEZ REY, 2002, p.57).

A tarefa do pesquisador, nessa abordagem de pesquisa, é apreender os sentidos que os sujeitos expressarão e que deverão ser compreendidos na sua constituição. Para isso, entende-se instrumento metodológico como um meio que serve para induzir a construção do sujeito, ou seja, um meio para a produção de indicadores e não para a produção de resultados finais. O instrumento nesta pesquisa é, assim, considerado como mais um momento precioso de comunicação entre sujeito e pesquisador, durante os procedimentos da pesquisa que serão descritos a seguir.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Serão **sujeitos da pesquisa**, alunos e professores das turmas da disciplina Psicologia da Educação, no curso de Pedagogia da FaE/UEMG, que são ministradas do Núcleo Formativo I ao Núcleo Formativo IV.

Portanto, para a pesquisa de campo, inicialmente, serão identificadas as turmas destas disciplinas. Serão contatados, então, os(as) professores(as) que estiverem ministrando as

146

disciplinas no semestre e que tiverem interesse e disponibilidade para tal, como parceiros do trabalho. Em seguida, todos os alunos serão convidados para participar por meio de uma comunicação oral, nas salas, nos horários das aulas da referida disciplina, realizada pessoalmente pelas pesquisadoras, mas acompanhada dos professores da disciplina que já estariam como sujeitos no processo da pesquisa. Participarão como sujeitos da pesquisa aqueles(as) alunos(as) que manifestarem interesse e disponibilidade para o horário dos encontros que serão predeterminados pela pesquisadora. Para que haja espaço de tempo suficiente para o trabalho, pretende-se ter **um grupo de, no mínimo, cinco e, no máximo, dez alunos**, para cada turno.

Os encontros dos grupos de alunos(as) acontecerão uma vez por semana, ao modelo do que ocorre na própria disciplina de Psicologia da Educação (ou seja, uma aula por semana) e nesses encontros semanais, serão desenvolvidas atividades práticas com esses estudantes, nos pressupostos do que se entende como *didática clínica*, a partir do aprofundamento conceitual já realizado. Serão **no mínimo dois encontros e, no máximo, cinco** com cada grupo.

Ao obtermos aprovação para continuidade da pesquisa por mais um ano, cuja necessidade será explicitada no cronograma, o que é previsto no Edital, serão desenvolvidos os procedimentos com os(as) professores(as), que acontecerão em dois encontros, que ocorrerão necessariamente quando concluída a etapa de grupos com os alunos, pois este grupo de professores(as) terá como objetivo, uma análise compartilhada, que se dará com a discussão e reflexão participativa entre eles/elas e a pesquisadora, sobre os relatos descritivos do desenvolvimento da metodologia da *didática clínica* nos grupos de alunos.

Para o momento de análise, de acordo com relatos de experiências de algumas pesquisas em Psicologia Sócio histórica, o primeiro passo é a organização de núcleos de significação do discurso, ou seja, identificar temas, conteúdos, questões recorrentes; em um segundo passo, será realizada a análise dos núcleos encontrados e de suas articulações. Assim, as falas, os conteúdos, as emoções expressas pelos sujeitos, organizados nos núcleos, serão, neste processo de análise, articulados com o processo histórico que os constituiu, ou seja, com a base material sócio histórica constitutiva de sua subjetividade (AGUIAR, 2001). Dessa maneira, levando em conta a realidade social, será possível explicar um movimento dos sujeitos, que é individual e, ao mesmo tempo, social e histórico.

Esclarece-se que dada a complexidade prevista para o desenvolvimento da pesquisa, vê-se a necessidade de estagiárias(os) bolsistas para o projeto o que, por um lado, viabilizaria a pesquisa, com maior tranquilidade, dentro dos prazos estabelecidos e, por outro lado, favoreceria a formação de nossos alunos da UEMG, como pesquisadores.

A pesquisa deverá ser desenvolvida nos anos de 2020 e 2021. Assim, buscamos planeja-la em duas etapas sendo que a primeira etapa, no primeiro ano, finalizaria até um ponto do projeto e a segunda o complementar. Isso porque entendemos que a continuidade para mais um ano está condicionada à renovação do projeto, pelo PAPq/UEMG, o que esperamos que seja possível, para completar integralmente e de maneira mais satisfatória nossa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desse projeto de pesquisa, espera-se aprofundar a compreensão teórica e configurar uma ação docente, do ponto de vista prático, que seja calcada em uma *didática clínica* para o ensino da Psicologia da Educação. Assim, essa pesquisa tem potencial para contribuir diretamente na formação dos alunos dos cursos de Pedagogia da UEMG, em todas as suas unidades, estendendo-se inclusive aos cursos de Licenciatura das outras áreas, principalmente no que diz respeito às interações na sala de aula, preparando melhor os seus alunos, para o enfrentamento do seu futuro profissional no cotidiano das escolas no mundo contemporâneo.

Além disso, esperamos que essa metodologia possa vir a ser desenvolvida não somente com os estudantes em sua formação inicial, mas também, no formato de extensão, como uma formação em serviço ou continuada, junto a professoras(es) da educação básica, na rede pública. Portanto, com o desenvolvimento dessa pesquisa daremos continuidade a essa reflexão sobre possibilidades de novos e efetivos caminhos e práticas que se apropriem mais efetivamente do conhecimento da Psicologia da Educação, mas que poderá ser ampliado não se restringindo a experiências apenas nesta disciplina dos cursos de Pedagogia.

Ao final desta pesquisa serão desenvolvidos instrumentos de orientação sobre a *didática clínica*. Assim, estão previstas, como atividades finais, no cronograma desta pesquisa, a elaboração de: cartilhas como um material/guia sobre *didática clínica* que possam esclarecer e orientar de maneira efetiva àqueles que se interessarem na metodologia da didática clínica, sobre o que é, como implementar, quais habilidades desenvolver e outros

elementos que poderão surgir ao longo da pesquisa; cursos de formação para professores do curso de Pedagogia e Licenciatura, sejam ou não professores na área de Psicologia da Educação; cursos de extensão para estudantes, da graduação em Pedagogia ou outras, que se interessarem na metodologia da *didática clínica* para o trabalho não somente com o Ensino Superior, mas também para o Fundamental ou Médio.

É esperado também que, com essa pesquisa, possamos refletir sobre as possibilidades da *didática clínica* ser desenvolvida em disciplinas de outras áreas e de todos os níveis de ensino. Esse é nosso propósito final que vai ao encontro do que se pretende hoje para a Educação em nosso país, que necessita de um modelo de formação que, de fato, mais do que nunca, concilie razão e sensibilidade e que pode ser encontrado no *modelo da racionalidade sensível* e na *didática clínica* aqui proposta.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A Pesquisa em Psicologia Sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. *In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair. (Orgs) Psicologia Sócio-Histórica - Uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.*

ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel; MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. Em busca de um ensino de Psicologia significativo para futuros professores. *In: 26ª Reunião anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Novo Governo. Novas políticas? GT 20., 2003, Poços de Caldas. O Papel histórico da Anped na produção de novas políticas, Poços de Caldas: 5-8, out. 2003.*

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

BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair. (Orgs) **Psicologia Sócio-Histórica** (Uma perspectiva crítica em Psicologia). São Paulo: Cortez, 2001.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de Vida e Formação de Professores/as: Diálogos entre Brasil e Portugal**. 2009. (p.525-526). Tese. Universidade de Évora.

BZUNECK, José Aloyseo. A Psicologia Educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.3. nº 1, 1999.

CAMPOS, Regina Helena Freitas. Helena Antipoff (1892-1974): razão e sensibilidade em Psicologia e Educação. **Estudos Avançados**, dez. 2003. Vol 17, n 49. 2009-231

CAMPOS, Regina Helena de Freitas e QUINTAS, Graziela de Andrade. Ensinando Psicologia para educadores: a perspectiva de Helena Antipoff. *In*: NASSIF, Lilian Erichsen e NUNES, Maria Therezinha.(orgs). **Formação de professores: diálogos com a experiência Antipoffiana**. Centro de documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARVALHO, Ecleide Martins Cardoso de. Formação de professores: A transformação das matrizes pedagógicas. *In*:**26ª Reunião Anual da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo. Novas Políticas? O Papel histórico da Anped na produção de novas políticas, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n.80, setembro, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HATCHUEL, Françoise. Para uma antropologia clínica do encontro pedagógico. **Estilos da Clínica**. São Paulo, vol. 10. nº 18, Junho, 2005.

LAPLANCHE, Jean e PONTALIS, J.B.. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

LAROCCA, Priscila. O Saber Psicológico e a Docência: Reflexões sobre o Ensino de Psicologia na Educação. **Psicologia Ciência e Profissão**. Brasília: CFP, 2000, 20 (2), 60-65.

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

LIBANEO, Jose Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MEYER, Luiz. A análise didática deve ser mantida? **Revista Brasileira de Psicanálise**. São Paulo: v.41. nº 3. Setembro, 2007.

MORAIS, Regis de.(org) **Sala de Aula**. Que espaço é esse? Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.

MRECH, Leny Magalhães. Uma breve história a respeito do ensino de Psicologia. **ETD. Educação Temática Digital**. Campinas, v.8, n.2, p 225-235, jun 2007.

MOUKACHAR, Merie Bitar e CIRINO, Sergio Dias.Por uma didática clínica: Psicologia da Educação nas licenciaturas.**Educação em Revista**, v.32, n.03. Belo Horizonte, julho/setembro 2016.

PAINI. Leonor Dias. **O Papel da Psicologia da Educação na Formação do Educador: A ótica dos professores de licenciatura de uma instituição pública de Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Orientador: Claudia Davis. PUC/SP, 2000.

PARRAT-DAYAN, Silvia. La formación de profesores em um mundo complejo. *In*: NASSIF, Lilian Erichsen e NUNES, Maria Therezinha.(orgs). **Formação de professores: diálogos com a experiência Antipoffiana**. Centro de documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2008.

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.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Pro Dia Nascer Feliz. Direção: João Jardim. Brasil: Copacabana Filmes, 2006. DVD.

RIBEIRO, Maviane Vieira Machado e NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. A educação e a psicanálise: um encontro possível? **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.8, nº2, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLIGO, Ângela Fátima e AZZI, Roberta Gurgel. Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. **Ano da Psicologia na Educação. Textos Geradores**. Conselho Federal de Psicologia. Agosto, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de Ensino**. Por que não? Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fonte, 2004.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, vol. 01, nº 01. Agosto/dezembro 2009.