

O SENTIDO DOS FUNDAMENTOS PSICOSSOCIOCULTURAIS DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL

Rogério Paiva Castro¹

rogeriopaivacastro@hotmail.com

Universidade Federal do Ceará – UFC / Universidad San Carlos – USC/PY

RESUMO

Esse artigo tem origem no projeto de pesquisa intitulado - Componentes psicossocioculturais da função educativa: Análise dos efeitos e desdobramentos no processo interativo de ensino-aprendizagem. Justifica-se pela necessária e contínua percepção dos fundamentos psicossocioculturais no âmbito educacional, inclusive na formação de professores. Com o objetivo de refletir a dimensão dessa temática vinculada à qualidade da educação, o trabalho se divide em quatro partes, a saber: apresentação temática e princípios teórico-metodológicos; o sentido sociocultural na formação docente; formação do professor e o sentido psicossocioeducacional e, por fim, o sentido do psicossociocultural na formação docente e a qualidade da educação.

Palavras-Chave: Formação Docente. Fundamentos Psicossocioculturais. Qualidade da Educação.

ABSTRACT

This article comes from the research project entitled - Components of the psychosocioculturais educational function: Analysis of effects and developments in the interactive process of teaching and learning. It's justified by the necessary and continuous perception of psycho foundations in education, including teacher training. Aiming to reflect the dimension of this theme linked to the quality of education, the work is divided into four parts, namely: presentation of themes and theoretical and methodological principles, the sociocultural meaning in teacher education, teacher training and direction psychosocioeducational and, finally, the sense of psychosociocultural in teacher education and education quality.

Keywords: Teacher Training, Psychosociocultural Foundations; Quality Education.

¹ Graduado em Letras e Pós-Graduado para o Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri – URCA-CE. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Castelo Branco – UCB-RJ. Estudante do Mestrado em Ciências da Educação da Universidad San Calos USC-PY e do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará - UFC.

Apresentação temática e princípios teórico-metodológicos

As pesquisas no âmbito educacional trazem implícitas múltiplas significações, visto que a educação se articula às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Por ser essencialmente uma prática social, implica dizer que a educação perpassa as possibilidades e os limites dessa dinâmica, abrangendo aspectos econômicos, políticos e psicossocioculturais. Eis o motivo de os pesquisadores necessitarem tratá-la numa perspectiva polissêmica de análise.

Esse fenômeno – educacional – ocupa as discussões acerca de políticas públicas e entre estudiosos diante da imprescindível construção e explicitação da extensão, fatores e indicadores de sua qualidade. Uma das tentativas de elucidação dessa qualidade se dá pela análise do processo de organização escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão escolar, do currículo, das avaliações externas e da formação do professor. Esta última condição – formação docente - é o que será abordado nessa pesquisa, envolvendo o sentido que têm os fundamentos psicossocioculturais nessa formação e além dela.

Outras pesquisas e avaliações como as da UNESCO – 2002 e 2003² – expõem que a qualidade da educação é um fenômeno abrangente, complexo, e que envolve múltiplas vertentes, ressaltando essa complexidade quando a análise é mediada por fatores intra e extra-escolares, itens indispensáveis de consideração. Dessa forma, o estudo para aproximação da qualidade da educação utiliza como paradigma a relação insumos-processos-resultados, e é definida envolvendo escola e sala de aula: processos de ensino-aprendizagem, currículos, expectativas de aprendizagem e resultados educativos, representados pelo desempenho dos discentes. Em suma, considera a relação entre recursos materiais e humanos, ou seja, requer apreciar as dimensões intra-escolares e extrínsecas vinculadas à temática, onde surgem as complexidades de análise dos objetos e das construções humano-subjetivas.

A investigação proposta nesse artigo não busca discutir a qualidade geral da educação, mas especificamente intenta demonstrar que o entendimento e o reconhecimento dos

² Acerca disso, cf.: UNESCO. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional. Santiago do Chile, 2003. UNESCO. Panorama educativo de las Américas: Informe Regional. Santiago do Chile, 2002.

fundamentos psicossocioculturais pelos professores, de aquisição possível nos cursos de formação docente, contribuam veementemente para essa qualidade.

Optou-se por uma pesquisa bibliográfica e documental, que insere o trabalho desenvolvido em 2007 pelas professoras pós-doutoras Leila Dupret, Maria Helena Novaes Mira e pelo professor, então mestre, Mário Lúcio de Lima Nogueira – Fundamentos Psicossocioculturais da Educação. Ambos educadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior da UCB – Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro – e o Departamento de Ensino e Pesquisa e CEP – Centro de Estudos de Pessoal – dessa Universidade.

Também, é fonte basilar o documento - A Qualidade da Educação: conceitos e definições – organizado pelo professor coordenador Luiz Fernandes Dourado da Universidade Federal de Goiás. O documento foi publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2007, a partir de solicitação feita pelo próprio Instituto e pela OEA – Organização dos Estados Americanos. Além disso, visitamos outros estudiosos como Jean Piaget, no campo da epistemologia genética, Robert Sternberg com a teoria triárquica da inteligência humana e Gonzalez Rei e seu o conceito de zonas de sentido.

O sentido sociocultural na formação docente

Historicamente os cursos ou programas de formação de professores preocupam-se com transformações no âmbito cognitivo e prático, com o entendimento de que a oferta de conteúdos e que o trabalho da racionalidade dos docentes trarão como consequência boas ou novas formas de agir. Muitos trabalhos científicos, reportagens e matérias são disseminadas nos meios educacionais apresentando passos de como o professor pode/não pode ou deve/não deve agir. Em um jogo de alvissareiras promessas, os generalizados discursos se repetem desconsiderando, na maioria das vezes, as diferentes realidades em que seriam aplicadas essas lições, o jeito ou mesmo as limitações, impostas à prática profissional docente.

É nesse contexto que nos reportamos ao sentido, enquanto propósito, dos fundamentos psicossocioculturais da educação. Semanticamente os fundamentos, por si só, denotariam ser base ou conjunto de razões em que se fundamenta uma tese ou ponto de vista. Contudo não se quer reafirmar o apoio encontrado dentro dos próprios fundamentos e sim trazê-los para as gerais realidades intra e extrínsecas dos âmbitos educacionais. A pretensão não é mais uma vez dizer como os professores devem ser ou deixar de ser, no que devem

mudar, o que têm que seguir; é conduzir a uma reflexão quanto aos benefícios advindos do entendimento e do reconhecimento das bases epistemológicas do psicossociocultural. É uma reflexão, a partir desses princípios, da realidade possível da práxis, da profissionalidade e da formação docente dentro desse contexto.

Observar a função educativa e considerar os componentes socioculturais faz recorrer ao significado da cultura diante da coexistência amplo/restrito, geral/específico, singular/plural; como componente da subjetividade humana. Assim, faz ratificar a constituição dos educadores e educandos enquanto sujeitos constituintes dos diversos grupos sociais e conduz à necessária retomada do reconhecimento da existência de uma pluricultura, de culturas que não podem mais passar sob visão parca, mas por uma difusa percepção por parte dos educadores. Todos estes, todos, precisam ter ciência da inviabilidade de achar que uma cultura se sobrepõe à outra e de não entender que todo sujeito é parte constituinte de uma cultura. Obviamente que, se essa ideia ficar apenas entre os docentes e aqueles poucos que têm acesso a esse conhecimento, pouco a sociedade receberá em troca. Os estudantes também precisam ter ciência disso.

Por isso o pensamento contemporâneo explora a necessidade da educação para a diversidade, que considere a dinâmica do processo de aprender em seu movimento de relação entre os sujeitos aprendentes, que por sua vez se transforma em relações intrapessoais, conforme os conhecimentos, experiências e vivências individuais. Esse é um primeiro fator contribuinte advindo do reconhecimento das diferenças culturais: aprender *junto a e com elas*.

Crenças, condições econômicas, gostos, formas de conduta, visões de mundo e interesses e motivações, valores e comportamentos, percepção e representação, capacidades e potencializações, ideias e concepções habitam as instâncias educacionais e, portanto, não podem ser vilipendiadas do processo de educação. O social e o individual coexistem e a ciência disso possibilita os diversos modos de ser, a partir da respeitabilidade que pode impedir a geração de elementos preconceituosos e estereotipados de marginalização.

No meio socioeducacional o professor, como parte integrante dele, interfere no processo de aprender, facilitando ou dificultando as aprendizagens em meio às relações interpessoais. Devido à multidimensionalidade dessas relações, advindas das mais variadas realidades de vida, não há como estabelecer um padrão de modos de lidar com elas. Isso nos faz lembrar dos princípios educativos de Paulo Freire e Horton, que vieram de distintos espaços: o nordeste brasileiro e o sul estadunidense. Integralmente parecidos em seus ideais,

ideologias e método de trabalho, os pensadores ensinam que o estudo deve ser um ato de plenitude e satisfação, portanto, o querer estudar seria por iniciativa própria, pelo prazer de pesquisar, de descobrir. (FREIRE e HORTON, 2003).

Nas ideias de Paulo Freire encontramos o modelo “aprender a aprender, aprendendo”, que compreende a convergência da teoria e da prática, mutuamente legitimadas. Assim, uns aprendem com os outros e o poder movimenta-se e acompanha o movimento das possibilidades de valorização dos saberes trazidos das histórias e das experiências de vida dos aprendentes. Dessa forma, o “saber poder” - lembrado por Foucault - não prevaleceria, já que quem aprende ou ensina aprendem juntos. A pluridimensionalidade pertinente ao contexto socioeducacional é considerado e a abertura à flexibilização comunicativa e à interação conduziria, como foco das instituições de educação formal, a essência do aprender.

Ao relacionar essas discussões diretamente à profissionalidade dos professores lembramos o entendimento desta como uma elaboração social organizadora do fazer pedagógico, seja percebendo a condição profissional ou a condição de sujeitos, com relações no coletivo e na condição de seres humanos. Charlot (2000, p. 33, apud FERREIRA e CANCIAN, 2008. p. 255) afirma que um sujeito é um ser humano, um ser social, um ser singular e como tal “age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como a necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores do saber; produz-se ele mesmo, e é produzido, por meio da educação”. O professor é, então, um sujeito, pois está dotado de uma historicidade e de uma subjetividade, elaboradas em decorrência de escolhas feitas ao longo da vida e dos processos socioculturais vivenciados. Essa concepção permeia os professores enquanto humanos, em relação à sua profissionalidade, sua formação e, conseqüentemente, quanto à interação destes com os demais sujeitos, que se estabelece em meio a relações de poderes, de saberes diversos, de faltas, de desejos e, por isso, é complexa interação.

As formações docentes, sejam por meio de licenciaturas ou programas de formação continuada, precisam considerar a subjetividade dos sujeitos professores e alunos e, com isso, levar em conta a inserção de suas propostas aos contextos culturais locais, para garantir a identificação dos sujeitos com o social. A oferta de sentidos à vida social baseada na cultura local precisa ser garantida a partir da educação que privilegie “a crítica construtiva do conhecimento e a crítica ao conhecimento discriminador e ocultador de sujeitos, culturas e discursos esquecidos”. Sacristán (1996, p. 49, apud FERREIRA e CANCIAN, 2008. p. 258).

Essas óbvias necessidades remetem ao distanciamento teórico e prático na ação profissional dos professores. Sabe-se que sem uma teoria as práticas seriam fragmentadas e, por isso, em boa parte, errôneas. No entanto, os cursos de formação desses profissionais enfatizam as teorias e, nas salas de aula, prevalecem o empirismo e o amadorismo. As reflexões permanecem no senso comum, no espontaneísmo, no ativismo. Para Moita (1995, apud FERREIRA e CANCIAN, 2008. p. 260), a formação do profissional é “ação vital de construção de si próprio”, portanto, as realidades nos parecem paradoxais a esse pensamento, se considerarmos tal distanciamento. Ao contrário, se houvesse o vínculo teoria e prática tanto nos cursos de formação como nas salas de aula, poderia ser garantida a dialética de manutenção da identidade profissional que, conforme aponta Pimenta (1999, apud FERREIRA e CANCIAN, loc. cit.):

(...) se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos signos sociais da profissão, da revisão das tradições, Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos símbolos e em outros agrupamentos.³

Esse pensamento de Selma Garrido Pimenta propõe, em outras palavras, o nexos da práxis enquanto conversão da teoria em parte da experiência vivida com as culturas atreladas ao meio educacional. Assim, pondera a transposição do nível intelectual absorvido às experimentações do mundo real, que na educação formal se daria na relação professor e todos os mundos socioculturais que o cercam. Só nessa relação é que o aprendido se tornaria saber, por trazer consigo um sentido, o sentido da relação com os outros, o sentido da relação

³ FERREIRA, L.; CANCIAN, V. A. [Gestão do pedagógico e os processos de formação de professores: uma reflexão sobre o lugar dos estágios e práticas educativas em cursos de licenciaturas. In: Revista Ibero-americana de Educação – Políticas de educación en tiempos de globalización – Nº 48. Septiembre-Diciembre. Madrid: OEI, 2008], p.260.

consigo mesmo. Eis o porquê de os professores carecerem de fundamentar suas práticas com base nos princípios socioculturais.

A formação do professor e o sentido psicossocioeducacional

Na parte anterior deu-se ênfase ao enfoque sociocultural na formação docente com vistas à qualidade educacional. Nesta, intenta-se trazer o debate para as questões psicossociais nessa formação, o que não exige a retomada da temática anterior, por estarem intrinsecamente relacionadas.

As abordagens psicossociais no campo de psicologia na América Latina atentam para as demandas da área social desde o final da década de 50, por meio de significativas discussões e criação do próprio corpo teórico nessa zona do conhecimento, de acordo com (ALVES e FRANCISCO, 2009). Nesse campo, as intervenções baseiam-se, conforme nos apresenta Enriquez (1997), nas palavras, nas representações, nas condutas e nas relações intersubjetivas, já que os indivíduos expressam, no dia a dia, tensões que afetam e confrontam o individual e o coletivo. Sendo assim, a abordagem psicossocial contempla articulações entre o que está na ordem da sociedade e o que faz parte do psíquico, integrando o sujeito em suas diversas dimensões. É a dinâmica de interação entre o físico, o psicológico, o meio ambiente natural e o social, que entende que a história de vida dos indivíduos é caracterizada pelas relações nas quais o social e o cultural os envolvem na interdependência dos fenômenos biopsicossociais.

As relações intra e interpessoais trazem consigo o universo simbólico e este é considerado pela psicologia social numa implicação multivalente pelos agentes a ela vinculados. As teorias relativas ao psicossocial consideram a história e a cultura, a ciência e a empiria dos agentes sociais. Essas teorias se constituem pela tentativa do conhecimento da realidade desses agentes, pela escuta analítica e atenta, pela interação e reflexão que conduzam ao entendimento do mundo interno e suas expressões construídas nas relações. O profissional da psicologia social vai além do intrapsíquico, comprometido com o ser individual e político, em sua singularidade e coletividade, numa tentativa de rompimento das individualizações.

No caso psicossocioeducacional, a psicologia entende a educação como prática social que atende ao homem que nasce e passa a pertencer a um universo hitórico-social e incorpora em si mesmo esse universo. Se a educação é constituída por múltiplos elementos, entre os

quais está psicologia, e se a psicologia social releva a história e a cultura, considerando-as como ícones determinantes para as contribuições psicossociais à educação temos, então, perspectivas de intervenção na qualidade dessa educação.

A formação de professores ocorre num meio de intersubjetividades no qual há confrontações e convergências de universos, de crenças e de ideologias que são “construídas, desconstruídas e reconstruídas” André e Placco (2007, p. 342) e interferem consideravelmente nessa formação. Ao mesmo tempo em que os indivíduos atuam nesse contexto, constituem-no e o interferem a partir de singularidades. Desse modo, essa formação deve ponderar a dimensão psicossocial, devido esta possibilitar uma visão que, segundo André e Placco (loc. cit.) consideram que:

- As práticas sociais e a produção dos processos simbólicos ocorrem em espaços e tempos determinados, que interferem na formação do professor, além da história pessoal e profissional de cada um – sujeito singular -, sempre permeada pela cultura e identidade grupal;
- As práticas e/ou concepções dos professores se subsidiam em fontes de saberes diversos, construídos ao longo de suas histórias pessoais e profissionais, que justificam suas ações e reflexões;
- O trabalho desenvolvido pelo docente relaciona-se com uma série de condições que o constituem, sejam elas contextuais/ institucionais ou econômico-sociais.

Para afirmarem isso, as autoras encontram amparo na epistemologia de orientação psicossociológica, especialmente nos estudos e pesquisas sobre identidade, desenvolvidos por autores como Antônio da Costa Ciampa (1986) que, na perspectiva da psicologia social concebe a identidade e a consciência identitária como um processo de metamorfose em busca da emancipação. Também, encontram respaldo nos pensamentos sociológicos - na construção das identidades sociais - de Claude Dubar (1997) e de Bernadete Gatti sobre a psicologia educacional. Segundo esta autora, a identidade envolve “o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral” e, no caso do professor, interfere nas “suas perspectivas perante a sua formação e a as suas formas de atuação profissional”. Gatti (1996, p. 85, apud ANDRÉ e PLACCO, 2007, p. 343).

Com Gatti (2003), retoma-se e amplia o discurso incluído na introdução deste trabalho, ao lembrar que os cursos ou programas de formação docente que devem favorecer mudanças cognitivas e práticas têm concepção de que a oferta de informações e conteúdos trará, por intermédio de novos conhecimentos, transformações nas posturas e formas de ação

dos professores. Com base na psicologia social, a autora apresenta como limitação dessa concepção a desconsideração desses profissionais como pessoas integradas a grupos sociais de referência, nos quais se geram concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representação e valores que selecionam os conhecimentos que lhes são acessíveis. Em “Formação continuada de professores: a questão psicossocial” Bernadete Gatti enfatiza que os conhecimentos “adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, sócio-afetivos e culturais”. (Ibid, s/p). Essa limitada concepção é tida pela pesquisadora como uma das razões pelas quais tantos cursos e programas de formação docente se mostrem ineficazes. E completa dizendo que a centralização tão somente nos aspectos cognitivos individuais vai de encontro à cultura de grupos e às representações sociais.

Tanto os formadores de professores quanto os professores formandos podem ajudar seus alunos, na medida em que os conduz a perceberem suas capacidades e limitações, conforme apresenta o autor da teoria triárquica da inteligência humana - Sternberg (1992 apud DUPRET. et al., 2007, p. 42). Para isso “é fundamental analisar os tipos cognitivos, estilos de aprendizagem, modos de aprender e de criar, motivações, interesses e habilidades para reforçar as possibilidades e demais limitações, encorajando a ultrapassagem de riscos” (DUPRET. loc. cit.), no sentido de adequar os processos dos ensinos e das aprendizagens às necessidades evolutivas.

No entanto, não há parâmetro único ou homogêneo nos estágios evolutivos, pois cada indivíduo tem características próprias, o que torna conflitante o entendimento pelos docentes. Sobre essa evolução Piaget apresenta a evolução das “possíveis” (novos possíveis se efetivam com base em necessidades anteriores) e das “necessárias” (uma nova necessidade se impõe somente depois de feito o possível). De acordo com Dupret. et al. (2007, p. 43) a concepção piagetiana destaca que os “novos possíveis” subordinam-se a combinações de problemas não resolvidos e na seleção dessas combinações na correção de erros em esquemas já organizados e que tais necessidades se vinculam à integração dos esquemas do sujeito psicológico e o social.

Essa concepção conduz docentes e discentes a imaginarem novas soluções e tipos de relacionamento para resolverem problemas e construírem variadas alternativas para as formas de aprender, de ensinar e dominar o conhecimento. Essa transformação se torna necessária quando de forma particularizada, nas variações intrínsecas da estrutura, entre os possíveis

dedutíveis. Assim, a relação com o meio e as influências dessa relação é considerada juntamente com o desenvolvimento psicológico, que é resultados das interações biológicas e contextuais.

A formação docente precisa reafirmar as condições psicodinâmicas no processo de aprender, junto aos mediadores da relação educativa, pedagógica e de produção. Dupret (et al., 2007, p. 45) enfatiza ser:

(...) muito enriquecedor utilizar um modelo de inteligibilidade das práticas educacionais, distinguindo as diversas leituras das ações das pessoas envolvidas (numa perspectiva psicológica), das interações grupais (suma perspectiva sociológica) e das organizações e instituições (numa perspectiva sociológica e antropológica).

Esse é o “ponto de partida” apresentado pela autora para a compreensão da análise da situação educativa de modo não homogêneo, mas articulado e pluralizado diante da existência de sujeitos e objetos inscritos e implicados nas situações sociais.

Lidar com a complexidade dos professores formadores, dos professores formandos e dos alunos requer a consideração da hiper complexidade dos fenômenos bio-antropo-sociais; constantemente requer um olhar (multi) referencial e direcional, por força da multiplicidade de aspectos da educação em sua função social e suas heterogeneidades.

Sendo assim, a formação de professores necessita buscar o entendimento do processo de interação social, das modalidades adaptativas dos comportamentos, dos fatores causais e agravantes, dos problemas de aprendizagem, das diferenciações dos níveis cognitivos e motivacionais, das condições favoráveis a uma interação do saber e do não saber, da importância da construção da autonomia do sujeito que aprende.

É indissociável das ações educativas o entendimento das teorias psicológicas contemporâneas e dos seus enfoques no processo ensino-aprendizagem, da psicologia comportamental e suas influências na educação, da abordagem humanística da psicologia, da psicologia cognitiva, das possibilidades advindas do psicossocial.

Uma formação educacional que contemple o psicossociocultural considera o paradigma interacional com o intuito de propor um parâmetro de compreensão do processo ensino-aprendizagem. Essa formação atenta para a relevância das representações sociais e suas interferências nas expectativas de aprendizagem escolar, inclusive para a análise da

dinâmica de modalidades adaptativas que mediam a ação preventiva da escola na comunidade. Os múltiplos significados da díade aluno-professor com o psicológico, o sociocultural e o educativo, tão como os tipos de relação de vínculos estabelecidos, além das características do equilíbrio emocional dos professores, entre outros fatores, são levados em conta.

Afirmou Morin (2000, p. 23) que: “O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional”, portanto, não se pode permitir que prevaleçam as burocracias e o quantitativo nos espaços educacionais de formação. Se os alunos são sujeitos humanos, a consideração do psicossociocultural da vida desse aluno pode melhorar a qualidade da educação. Se além de seres humanos alguns sujeitos atuam como educadores, essa atuação é essencialmente humana, por isso, o conhecimento psicossocioeducacional é insumo indispensável para a aproximação desse ideal de qualidade em sua humana dimensão.

O sentido do psicossociocultural na formação docente e a qualidade da educação

Após refletir sobre os aspectos psicossocioculturais da educação, no momento em que se discutem a qualidade e a importância educacional na sociedade e frente às diversas alternativas de formação de professores, acredita-se que conviveremos ainda mais com tais questões e suas articulações econômicas e políticas, e com as necessidades socioculturais.

Essa reflexão teórica, entre outras já apresentadas com temáticas semelhantes, cumprirá a sua função na medida em que os que a ela tiverem acesso possam refletir junto. Além disso, que essas discussões efetivem a construção do conhecimento que beneficiem a eficácia pedagógica nos cursos de formação e conseqüentemente nos demais espaços vinculados à educação, sejam eles intra ou extrinsecamente relacionados. Também terá efeito positivo com a transposição da teoria e da prática para a práxis, aqui entendida como “determinação da existência humana como elaboração da realidade” em que a “práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria”. Kosik (1995, p. 222). Teríamos, com isso, a representação da “razão teórica” e da “razão prática” do homem, com a concepção do real baseado no fazer e no conviver, a partir das características de cada situação socioeducativa.

Pensar a qualidade da educação nesse contexto é lembrar a histórica fragilidade de políticas sociais no Brasil, o que permitiu à nação ter uma das maiores concentrações de renda

do mundo e uma das maiores desigualdades sociais. Essa constatação se vincula diretamente à realidade educacional, embora a garantia do direito à educação de qualidade tenha sido estabelecida pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Também, esteve inserida no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), é considerado um direito social e um estatuto de direito consignado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Reafirmada no Projeto de Lei que Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, que estabelece metas e estratégias para garantia de uma educação de qualidade, o plano entende essa qualidade, numa visão ampla, como “elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações”. Essas são palavras do Ministro da Educação - Fernando Haddad - quando apresenta as razões que justificam o encaminhamento da proposta de ato normativo encaminhado à presidência para a consolidação do atual PNE.⁴

A qualidade da educação envolve múltiplas dimensões e, por isso, apresenta complexidade quanto aos avanços no diagnóstico de causas e quanto às soluções para o seu melhoramento. Quando se intenta analisá-la numa aproximação com o cotidiano escolar, encontramos um distanciamento dos objetivos em que o estudo se vincula ao mero cumprimento de papéis, sem cuidado com a qualidade do que fazem. Dessa forma, também seria complexo falar de qualidade já que nas atuações educacionais há pouca produção e mais reprodução.

A problemática que envolve a qualidade educacional não pode ser analisada sob óticas individuais, mas requer a compreensão com expressão do problema social, ou seja, o entendimento de que a educação é processo e prática constituída e constituinte das relações mais amplas, sendo que os problemas advindos dessa amplidão se singularizam nas relações sociais dos âmbitos educacionais.

⁴ Ver CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010, p. 60.

O documento - Qualidade da Educação: conceitos e definições – Dourado (2007, p. 14) – confirma que uma compreensão da ideia de uma escola de qualidade não pode eximir o nível do espaço social, isto é, a dimensão socioeconômica e cultural, já que: “o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola) de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola”.

A produção da qualidade da educação sob o viés extra-escolar implica tratar os inúmeros problemas sociais com visão democrática que considere a heterogeneidade sociocultural dos que envolvem o processo educacional, a fim de implementar processos formativos emancipatórios. Nessa perspectiva está a necessidade do investimento na qualificação docente, que também tenha essa visão político-social de reconhecimento da articulação formadores/alunos dos formadores (os formandos) /alunos dos formandos/família dos alunos – pertencentes a um específico contexto histórico-social.

A qualidade da educação depende de uma adequada formação de profissionais, visto que boas práticas precedem o sucesso educacional. A qualificação docente é uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes, conseqüentemente na garantia dessa qualidade. Partindo desse pressuposto, lembra-se que muitas características podem marcar os docentes das instituições tidas como eficazes, quando analisadas em dados estatísticos, sob aspectos quantitativos. Qualitativamente, uma das características que deve predominar é o conhecimento do professor sobre ele mesmo e enquanto sujeito constituinte do espaço social, corresponsável pela qualidade educacional que contribua para a qualidade de vida dos que o cercam, sobretudo no espaço de educação formal.

No caso das políticas de formação docente há, os sujeitos construtores e atuantes dessas políticas, que reconhecerem-nas como parte do processo de construção social e que é este caráter – social – que deve legitimá-las enquanto ação e lhes dar sentido. Esse pensamento sobre a formação é indispensável, e suas nuances devem concorrer para que as perspectivas teóricas de análise prática permitam aos professores desenvolverem os contextos históricos, sociais e culturais em que atuam.

A versão psicossocial na formação de professores tem como base a compreensão de que a constituição do individual e do social se realiza de forma dinâmica e conjunta, ou seja, o indivíduo se constrói ao mesmo tempo em que constrói com os outros indivíduos os sentidos

da realidade. Desse modo, a versão psicossocial não dicotomiza o interno e o externo, ou seja, considera a importância de processos intra e intersubjetivos, e enfatiza a constituição social desses processos situados em espaços e tempos determinados. O psicossocial coopera com a qualidade da educação, pois a consideração do sujeito professor enquanto humano e enquanto ser social dá sentido ao espaço de formação que por sua vez pode trazer sentido para os espaços de atuação profissional.

A qualidade da educação em sua totalidade é complexa e implica investimentos em suas variadas dimensões, mas a essência dessa qualidade está em que os sujeitos sejam vistos e atendidos na condição de humanos, de seres formadores e construtores da sociedade. A qualidade da educação só ultrapassará seu caráter utópico de efetivação quando considerar o sentido humano, que passa pelo conhecimento dos fundamentos psicossocioculturais da educação, inclusive nos cursos ou programas de formação docente e docentes de formação.

No entanto, ao concluir falando desse sentido, pensamos na dependência do psicossociocultural às demais ações necessárias à qualidade da educacional. Por isso, valemos do conceito de zonas de sentido defendido por González Rey (2005, p. 6): “aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que, pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica”. Assim, a zona de sentido dada aos fundamentos psicossocioculturais nesse trabalho - como não é plena nem absoluta e sendo apenas uma específica dimensão da qualidade da educação - abre outras possibilidades de discussão quanto a essa qualidade e quanto às ações necessárias à condução educacional em sua direção.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. dos S.; FRANCISCO, A. L. **A psicologia em saúde mental: uma abordagem psicossocial**. In: Psicologia: ciência e profissão. Ano 29. Nº 4. Brasília: CFP, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A de.; PLACCO, V. M. N. de S. **Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisa em psicologia da educação**. Contrapontos – Volume 7. Nº 2. p. 339-346. Itajaí, 2007. <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/911/765>. Acesso em 07 fev. 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010.**

Disponível em:

http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1. Acesso em: 20 de fev. de 2011.

CIAMPA, A.C. Identidade. In Lane, S. E Codo, W. **Psicologia Social**. São Paulo, Editora Brasiliense, p.58-75, 1986.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Porto Editora, 1997 (coleção ciências da educação).

DUPRET, L.; MIRA, Maria H. N.; NOGUEIRA, M. L. de L. **Fundamentos psicossocioculturais da educação**. Rio de Janeiro: UCB/CEP, 2007.

ENRIQUEZ, E. **A organização em análise**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERREIRA, Liliansa Soares; CANCIAN, Viviane Ache. **Gestão do pedagógico e os processos de formação de professores: uma reflexão sobre o lugar dos estágios e práticas educativas em cursos de licenciaturas**. In: Revista Ibero-americana de Educação – Políticas de educación en tiempos de globalización – Nº 48. Septiembre-Diciembre. Madrid: OEI, 2008.

FREIRE, P; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de pesquisa. Nº 119. São Paulo, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010. Acesso em: 17 de fev. de 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

REY, F.L.G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2005.