**CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA:
ACHADOS DE PESQUISA
CONCEPTS OF LEARNING IN STUDENTS OF PEDAGOGY: FINDINGS OF
RESEARCH**

Géssica Fabiely Fonseca¹

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães²

Resumo

O presente artigo objetiva analisar concepções de aprendizagem em um grupo de 40 pedagogos em formação. Foi aplicado um questionário com 40 estudantes do curso de licenciatura em pedagogia de uma universidade federal nordestina. Os dados foram tratados com análise de conteúdo. A pesquisa empírica mostra que o conceito de aprendizagem dos participantes da investigação está fundamentado na perspectiva de Vygotsky e, principalmente, na de Piaget. Esses dados explicitam a relevância das disciplinas do núcleo dos fundamentos da educação e sua articulação com as práticas pedagógicas com vistas à ampliação do conhecimento dos pedagogos acerca dos processos de aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Pedagogos; Psicologia da educação.

Abstract

This article aims to analyze conceptions of learning in a group of 40 pedagogues in formation. A questionnaire with 40 students of pedagogy was applied in federal northeastern University. The data were analyzed with content analysis. The empirical research shows that the concept of learning of the participants of the research is grounded in the perspective of Vygotsky and, especially, in Piaget. These data demonstrate the relevance of the core disciplines of the foundations of education and its relationship with the pedagogical practices in order to expand the knowledge of educators about the learning processes of school.

Keywords: Learning; Pedagogues; Psychology of education

O início de um debate

No Brasil, no âmbito da educação básica, os pedagogos são os profissionais responsáveis pela organização dos anos iniciais da educação básica e podem ser considerados mediadores das aprendizagens escolares (docentes). Trata-se, pois, de um

¹ Estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). UFRN
E-mail: gessicafabiely@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). UFRN.
E-mail: ritafora@hotmail.com.

profissional cuja formação é atravessada pelas discussões sobre as relações entre as “concepções de aprendizagem” e “concepções de ensino”, ambos os conceitos basilares para a organização do currículo escolar.

Com relação ao ensino, este se constitui enquanto ato educativo repleto de intencionalidade, ou seja, diz respeito à seleção de finalidades, e ao conhecimento dos discentes. Ensinar não implica em um ato automático do aprender de forma direta: “a ação de ensinar é, sobretudo uma intenção e indica que na parte das vezes há um longo caminho entre o propósito e sua realização” (CASTRO, 2001, p.15).

No que diz respeito à aprendizagem é fundamental ao pedagogo o acesso a ferramentas para compreensão de processos desenvolvidos pelo aprendiz (estudante). No âmbito do ensino da psicologia para pedagogos parece-nos oportuno considerar a complexidade da relação entre subjetividade, experiência social, contexto político-econômico e os processos de escolarização. Ressaltamos, ainda, a possibilidade de conhecer teorias e discussões sobre aprendizagem no curso de pedagogia a partir dos componentes curriculares da área de psicologia com a finalidade de auxiliar o pedagogo a desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias aos processos de construção de seus saberes-fazeres focados nas necessidades e desafios didático-pedagógicos (RAPOSO, 2006). Neste sentido, não se trata de um ensino de psicologia da aprendizagem e desenvolvimento humanos pautado apenas em conteúdos conceituais, mas na articulação entre tais conhecimentos e a prática pedagógica.

Com base nestas ponderações iniciais o objetivo desse artigo é analisar concepções de aprendizagem apresentadas por graduandos em pedagogia de determinada universidade nordestina. Esse trabalho pretende colaborar nas discussões sobre capacidades e habilidades deste profissional para atuar na perspectiva da aprendizagem discente em um mundo em constante transformação.

Psicologia e formação do pedagogo

No século XX o ideário pedagógico brasileiro oscilou, prioritariamente, entre duas tendências, a tradicional e a renovada. A perspectiva tradicional privilegia a dimensão teórica e o papel do professor como o detentor dos conhecimentos e, portanto, o responsável pela instrução dos alunos a partir da seleção de métodos de ensino facilitadores dessa instrução. Nessa tendência os conhecimentos pedagógicos direcionam-se no sentido da fundamentação teórica desse professor e suas escolhas

metodológicas como o centro do processo educativo. A perspectiva renovada privilegia processos de aprendizagem e o papel primordial de “quem aprende” (no caso, o aluno). Os conhecimentos pedagógicos privilegiam a compreensão de processos subjetivos, assim o foco do processo é o papel do aluno e a capacidade do professor de potencializar as aprendizagens discentes através da dimensão prática dos conteúdos escolares (SAVIANI, 2007).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007), por sua vez, apontam dualidade no que tange a compreensão da pedagogia como campo de conhecimento. De um lado, a pedagogia é considerada teoria da educação, por outro lado, existe uma perspectiva mais pragmática voltada para as regras e orientações do ensino. Existe, assim, divergência teórica na explicitação dessas vertentes e tendências pedagógicas (SAVIANI, 2007; LIBÂNEO, 2001; 2005)

A transição do século XX para o XXI é demarcada pela globalização econômica e cultural, e conseqüentemente a imposição de novas exigências no referente à formação docente, em geral, e de pedagogos, em particular. No século XXI, as políticas educacionais, em termos internacionais, apontam para a redefinição de papéis e função de professores e a ressignificação da divisão social do trabalho escolar (TARDIF; LEVASSER, 2008). Tais redefinições podem ser sentidas no contexto formativo do pedagogo no Brasil.

As reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 foram ancoradas nas propostas neoliberais de expansão educacional; situamos as mudanças curriculares do curso de pedagogia neste contexto.

Nesse contexto de mudanças curriculares situamos o processo de constituição das Diretrizes do Curso de Pedagogia referendado nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006, na Resolução CNE/CP n. 01/2006 (BRASIL, 2005; 2006) e nas lutas ideológicas e os confrontos advindos das diferentes concepções e atuações profissionais do pedagogo na trajetória histórica brasileira. Portanto, as diferentes realidades e determinações legais imprimiram mudanças e transformações na identidade do curso. A concepção de pedagogia, hegemônica na formulação das diretrizes, enfatiza a atuação na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com base em reivindicações da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), o texto das Diretrizes redimensiona o conceito de docência como eixo fundamental e comum da formação dos pedagogos (SCHEIBE, 2007)

Há uma tendência formativa para o pedagogo alicerçada na interface docência, administração educacional e na reflexão/produção de conhecimento pedagógico. Assim o cerne da formação do pedagogo é compreender o sentido lato da docência que remete ao leque de possibilidades do trabalho pedagógico nos ambientes escolares e não-escolares. Esse novo sentido atribuído à docência não minimiza as contradições acerca dos caminhos formativos dos pedagogos no Brasil e as múltiplas dimensões da identidade desse campo de conhecimento e atuação profissional. Compreender a concepção da pedagogia e do perfil dos pedagogos na atualidade é essencial no exercício da contínua reflexão e investigação das realidades educacionais no país (AGUIAR et al,2006; SCHEIBE; DURLI,2011).

Os cursos de Pedagogia brasileiros ao se adequarem as exigências organizaram mudanças curriculares, como exemplo podemos citar a diminuição de disciplinas consideradas teóricas como Psicologia, Sociologia e Filosofia da Educação e uma ampliação das disciplinas de dimensão prática como, por exemplo, os estágios, em geral, descontextualizados das disciplinas dos núcleos de fundamentos da educação (SANTOS,2011).

Entre a docência e outras formas de atuação emerge a complexidade da pedagogia e, principalmente, o desafio da formação inicial deste profissional considerado agente da memória social, pois é responsável pela reflexão, transmissão e aquisição de aspectos culturais através de interações e intercâmbios entre diferentes linguagens, espaços, tempos e saberes e tem um papel decisivo na construção da identidade individual e coletiva dos alunos.

A compreensão da atuação profissional do pedagogo implica na análise dos processos formativos e como estes influenciam na constituição de práticas educativas promotoras da aprendizagem discente.

Reconhecemos, assim, a pedagogia como área multidisciplinar abrangendo diversos campos do conhecimento, entre eles a psicologia, e suas relações com os processos educativos. Portanto, a psicologia educacional como um campo de conhecimento basilar da educação, pode fornecer subsídios para refletir sobre as tarefas da educação e a compreensão do conceito de aprendizagem (LIMA, 2006).

O estudo da psicologia educacional pode colaborar na compreensão de processos de aprendizagem individuais e coletivos vivenciados por alunos no âmbito escolar. É imprescindível considerar a complexidade da relação meio, experiência social, contexto

político-econômico e a educação nas mediações pedagógicas desenvolvidas pela e na escola.

Historicamente, a Psicologia teve um grande impacto sobre a educação, e tem mantido uma profunda relação com a prática educacional, entretanto nem sempre amistosa, nas palavras de Lima (1990, p.3) “[...] esta relação nunca foi harmônica e caracterizou-se, na maior parte das vezes, por ser uma relação assimétrica, na qual a Psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência”.

A psicologia educacional pode ser organizada em três grandes tendências: o estímulo-resposta, as abordagens cognitivas e a psicologia histórico-cultural (TUNES; TACCA; MATINEZ,2006). Entre tais perspectivas podemos citar, ainda o inatismo o qual se concebe o aluno como passivo em seu processo de aprendizagem e os professores como organizadores das condições escolares para o aluno desenvolver suas potencialidades inatas.

A abordagem comportamental (estímulo-resposta) foi hegemônica na formação dos pedagogos no Brasil entre o final os anos 1970 e metade dos anos 1980. Ressaltamos a tecnologia educacional de fulcro skinneriano na manipulação do comportamento observável articulada a noção de aprendizagem sem erros e o controle, pelo professor, dos processos de aprendizagem. Neste sentido a psicologia comportamental invade os processos formativos dos pedagogos não apenas nas disciplinas eminentemente psicológicas, mas encontra eco, inclusive no tecnicismo e suas implicações nos currículos dos cursos de pedagogia, notadamente, a partir da década de 1970 (MAGALHÃES, 2005).

No contraponto dessa abordagem surgem outras tais como a psicologia cognitiva e a abordagem histórico-cultural. A psicologia cognitivista notadamente com sua vertente construtivista piagetiana realoca a compreensão da aprendizagem como constructo dependente da ação do aprendiz e não unicamente de procedimentos de ensino.

Na abordagem histórico-cultural, a cultura e a linguagem são mediadoras do contato homem-mundo e estão na gênese da apropriação e construção simbólica. Portanto, ensinar nessa perspectiva consiste na mediação proposta nessas relações simbólicas professor-aluno, aluno-aluno com vistas à constituição de diferentes aprendizagens. A aprendizagem nessa teoria diz respeito aos processos intrapsicológicos construídos a partir da dimensão social dos processos mediadores de ensino (VYGOTSKY;1998,2010).

Essa abordagem nos possibilita, ainda, discutir a relevância dos conhecimentos psicológicos na preparação acadêmica do pedagogo. É preciso frisar a constante crítica à utilização das disciplinas psicológicas quando estas levam ao psicologismo e a análise individualista das funções psíquicas como aprendizagem e dos processos de ensino (VYGOTSKY,2010).

Assim, diversas abordagens da psicologia educacional apresentam pressupostos teóricos referentes ao desenvolvimento humano, conceitos de ensino e aprendizagem e os caminhos epistemológicos para a construção do conhecimento com rebatimentos para os processos de formação de pedagogos. Contudo essas abordagens não apresentam respostas prontas aos dilemas da escola contemporânea, mas estudar seus pressupostos possibilita uma leitura reflexiva sobre a atuação docente, os processos de aprendizagem e a complexidade dos fenômenos pedagógicos (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

Por isso consideramos pertinente para a formação do pedagogo a apropriação teórica dos saberes da psicologia educacional na compreensão de temáticas como comportamento, aprendizagem, desenvolvimento, ensino e subjetividade humanas como caminho teórico-metodológico na formação deste profissional.

Caminho metodológico

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, tal caminho metodológico possibilita a descrição das características de determinada fenômeno; já a pesquisa exploratória pode proporcionar uma perspectiva geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL,2010).

A pesquisa voltou-se para as concepções de 40 (quarenta) licenciandos, cursando entre o terceiro e o sétimo semestre do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Apresentamos os dados referentes ao questionário aplicado no contexto do curso de Extensão “Aprendendo com Vygotsky” relacionado ao projeto de pesquisa “Aprendizagem e desenvolvimento na escola inclusiva: contribuições da psicologia sócio-histórica base vygotskyana à formação docente”. O critério de escolha dos 40 sujeitos dessa pesquisa foi terem cursado as disciplinas concernentes à psicologia da aprendizagem.

Neste trabalho o objetivo foi analisar as concepções dos referidos licenciandos em pedagogia sobre o conceito de aprendizagem. As alternativas sugeridas aos sujeitos no questionário aplicado, totalizando quatro, representavam diferentes concepções de aprendizagem: concepção behaviorista, abordagem vygotskyana, teoria construtivista de Piaget e a concepção inatista. Em seguida, foi solicitado aos sujeitos justificar a opção escolhida (questão aberta e discursiva).

Os dados analisados, neste trabalho, referem-se às questões direcionadas para o levantamento das concepções de aprendizagem dos sujeitos, especificamente identificar quais as vertentes teóricas da psicologia educacional fundamentavam as respostas e justificativas dos sujeitos sobre o que é aprendizagem.

Realizamos um processo de Análise de Conteúdo no qual o tratamento dos dados possibilita a busca do sentido mediante a interpretação dos conteúdos manifestos. Esta técnica permite organização dos dados brutos em categorias a partir das quais o pesquisador infere as concepções dos sujeitos (BARDIN, 1977; MAGALHÃES; LACET; CARDOSO, 2009).

Quanto à organização dos resultados, apresentados na sequência, apresentamos inicialmente um perfil dos participantes desse estudo. Posteriormente analisamos os dados do questionário referentes às concepções de aprendizagem dos participantes. Ressaltamos a utilização de nomes fictícios pelos participantes para a garantia do anonimato da pesquisa.

Concepções de Aprendizagem Desnudadas

Os sujeitos da pesquisa foram 40 estudantes do curso de Pedagogia da UFRN e bolsistas do PIBID que cursavam entre o terceiro e o sétimo semestre do referido curso. Dentre os discentes pesquisados 5% cursavam o terceiro semestre, 35% cursavam o quarto semestre, 17,5% cursavam o quinto semestre, 27,5% cursavam o sexto semestre, e 15% cursavam o sétimo semestre.

Quanto à faixa etária dos quarenta sujeitos (40): 57,5% tinham entre 18 e 24 anos; 30% tinham entre 25 e 29 anos; 5% entre 30 e 34 anos; 7,5% acima de 35 anos.

No que se refere às áreas de atuação dos sujeitos, como bolsistas do PIBID: 2,5% atuavam na educação de jovens e adultos (EJA), 12,5% no magistério (ensino médio), 22,5% na educação infantil e 62,5% no ensino fundamental.

Conclui-se que 85% dos sujeitos da pesquisa trabalham com crianças da educação infantil e do ensino fundamental e 87,5% desses estudantes de pedagogia e futuros professores são jovens, entre 18 e 29 anos.

Quanto às respostas dos pedagogos em formação sobre o conceito de aprendizagem, 31 sujeitos optaram pela concepção de aprendizagem associada à teoria de Piaget e 9 sujeitos escolheram respostas associadas à abordagem vygotskyana. Inferimos a preponderância dessas duas matrizes teóricas em psicologia da aprendizagem, a partir da análise dos questionários.

Contabilizamos trinta e uma justificativas dos sujeitos referentes à definição de aprendizagem nos pressupostos piagetianos e as organizamos em quatro categorias: treze respostas dos sujeitos foram associadas à primeira categoria denominada *Aprendizagem como processo de interação sujeito-ambiente*. Na segunda categoria *Aprendizagem associada ao desenvolvimento dos Estágios de inteligência propostos por Piaget* temos cinco justificativas e na terceira categoria *Aprendizagem compreendida em construção permanente* encontram-se dez respostas dos sujeitos. Na quarta *Aprendizagem associada a conceitos vygotskyanos* (confusão conceitual entre as abordagens piagetiana e vygotskyana) apresentamos três justificativas.

Com relação à categoria 1) *Aprendizagem como processo de interação sujeito-ambiente*, as justificativas utilizadas voltaram-se para argumentos referentes as interações sujeito e o ambiente físico e social na constituição dos processos de desenvolvimento cognitivo. Isto pode ser evidenciado nas seguintes respostas:

“sobre a aprendizagem a partir da interação ativa do sujeito com o meio e também por concordar com essa perspectiva” (Lula).

“Acredito que o processo de aprendizagem acontece e se desenvolve a partir das interações do sujeito com o meio, criando e recriando conhecimentos” (Anna Bel).

“O processo de aprendizagem se dá na relação entre o indivíduo e o meio social em que está inserido” (Lívia).

“O aprendizado ocorre quando o indivíduo é colocado em contato com o objeto de conhecimento, e após interagir com ele se inicia um processo de aprendizagem”(Florzinha).

No que se refere à categoria 2) *Aprendizagem associada ao desenvolvimento dos Estágios de inteligência propostos por Piaget*, podemos observar as concepções de aprendizagem relacionadas a determinada fase do desenvolvimento, e os apontamentos dos sujeitos referentes a existência de pré-requisitos necessários a determinadas aprendizagens. Isto pode ser evidenciado nas respostas abaixo:

“A aprendizagem é contínua ocorre por intermédio de trocas e experiências e passa por estágios diferenciados que vão desde o nascimento do sujeito até a vida adulta” (Rosalinda).

“Acredito que o ser humano, tende a passar por muitos e contínuos estágios para ir sempre crescendo social e intelectualmente” (Florbella).

A teoria dos estágios é um aspecto bastante difundido e discutido no âmbito da psicologia educacional, embora não possa ser considerada uma contribuição direta para a compreensão da aprendizagem humana, mas do desenvolvimento das estruturas cognitivas que possibilitam aprendizagens.

Piaget propôs o desenvolvimento da inteligência humana a partir de uma sequência linear de estágios. Nesse sentido, a aprendizagem depende do nível ou estágio de desenvolvimento humano. Conforme Piaget (1991, p.13):

Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como substratos sobre os quais se edificam novas características.

A terceira categoria 3) *Aprendizagem compreendida em construção permanente* aponta para o caráter contínuo dos processos de aprendizagem nos discursos dos sujeitos. No entanto, a compreensão de continuidade no processo de aprendizagem não é um aspecto singular da teoria construtivista, mas comum a todas as abordagens psicológicas.

Os depoimentos abaixo ilustram esta categoria:

“A aprendizagem não ocorre em data limite, mas por toda a vida. É um processo constante e contínuo. Estamos sempre aprendendo e isso não se restringe a idade específica” (Alícia).

“A aprendizagem não é algo que acaba em determinado período, mas está em constante transformação, é um processo contínuo, pois é nas relações com o meio agindo ativamente sobre ele que o homem constrói conhecimento, nas relações com o outro”. (Florzinha)

“A aprendizagem é um processo que acontece por toda a vida, durante estes novos conhecimentos são introduzidos a conhecimentos alternativos desencadeando um processo ao longo de sua trajetória cognitiva e social” (Natasha)

Com relação a categoria 4) *Aprendizagem associada a conceitos vygotskyanos* esta pode evidenciar certa confusão conceitual nas justificativas dos sujeitos, pois escolheram a alternativa da concepção de aprendizagem da abordagem piagetiana, porém nas justificativas esses sujeitos combinaram termos específicos da teoria piagetiana e vygotskyana como assimilação e Zona de Desenvolvimento Proximal(ZDP) na explicação do conceito de aprendizagem. Isto pode sugerir que os

sujeitos da pesquisa estão em fase de apropriação desses conceitos. Esses discursos ilustram esse argumento:

“A escolha do item C é justificada pelo fato de que acredito que é no meio social, a partir das interações do sujeito ativamente, que a criança aprende por um processo marcado pelas assimilações, equilíbrio e acomodação, em que a criança passa da ZDP até a acomodação e equilíbrio”. (Ana Luiza)

“Para Vygotsky o processo de aprendizagem se dá pela interação com o meio, há uma assimilação, depois acomoda e se apropria e a equilibrção.” (Emília).

As justificativas dos nove sujeitos que conceituaram aprendizagem a partir da definição relacionada à abordagem vygotskyana foram organizadas em duas categorias:

1) O caráter cultural da aprendizagem e do desenvolvimento contemplando 4 justificativas; 2) Interação e mediação no processo de aprendizagem representada por 5 respostas.

A primeira categoria explicita a relevância da cultura na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. (VYGOTSKY; 1998). A cultura é uma produção humana que transforma a natureza para adaptá-la as suas necessidades. Os instrumentos e signos são produtos culturais e mediadores da ação humana e através dessa mediação ocorre conversão da natureza em cultura e da cultura em natureza. As seguintes assertivas dos participantes da investigação ilustram as justificativas apontadas:

“A partir da teoria sócio-cultural de Vygotsky os aspectos culturais ganham lugar destacado no processo de desenvolvimento e da aprendizagem do homem. O sujeito ativamente interage com o meio sócio-cultural, aprendendo e se desenvolvendo. São processos complexos, distintos, porém inter-relacionados. Considerados também a opção C adequada para responder a questão, parece conter ideias piagetianas.” (Regina).

“A aprendizagem é uma interação com o meio externo, seja ele cultural ou educacional que deve produzir um conhecimento interno, porém completando o que foi aprendido externamente” (Sarah).

A segunda categoria 2) Interação e mediação no processo de aprendizagem, evidencia a expressão “mediação”, peculiar à abordagem vygotskyana. A mediação simbólica colabora na transposição do plano interpsicológico para o intrapsicológico, ou seja, através das interações os indivíduos apropriam-se dos signos e das significações culturais e num movimento dialético internalizam os aspectos sociais transformando-os em subjetivos, da mesma maneira que os sujeitos transformam a natureza explicitando as dimensões subjetivas, isto é, sujeito e meio num jogo de influência mútua em um

projeto articulado para a construção de conhecimento. (PINO, 2005; VYGOTSKY, 1998)

Identificamos termos como cultura e interação recorrentes nas respostas. Sujeitos justificaram sua escolha ao pontuar o papel da mediação pedagógica na trajetória de aprendizagem:

“A meu ver essa resposta é a que mais caracteriza aprendizagem, pois ela é um sistema de aquisições, que percebe no meio seu maior apoio, observando o professor como mediador dessa aprendizagem, que deve ser significativa” (Luiza).

“Optei pela opção “b”, pois acredito que no processo ensino-aprendizagem do aluno, o mesmo deve ter contato com o seu meio social e cultural, para que assim, a sua aprendizagem seja significativa” (Manu).

A pesquisa empírica mostra a fundamentação do conceito de aprendizagem dos participantes na perspectiva de Vygotsky e, principalmente, na de Piaget. Os sujeitos utilizaram palavras como interação ativa, sujeito-meio, processo contínuo, meio físico, social e cultural e tentam articular as concepções de aprendizagem e desenvolvimento.

Isto evidencia o acesso dos sujeitos na formação inicial aos saberes da área de psicologia da educação com ênfase ao conceito de aprendizagem numa perspectiva interacionista. Contudo os sujeitos não utilizaram situações práticas ou experiências escolares para justificarem a concepção de aprendizagem escolhida.

Considerações Finais

Estudar o conceito de aprendizagem no âmbito da formação do pedagogo exige estudos interdisciplinares. Entre as diversas disciplinas basilares para o conhecimento pedagógico, o campo da psicologia traz importantes contribuições para a prática pedagógica.

As concepções de aprendizagem dos participantes revelam importante caminho na busca de compreender quais conteúdos são acessados pelos estudantes investigados em seu processo de formação inicial. As concepções de aprendizagem destes estudantes estão pautadas em uma perspectiva interacionista, de cunho predominantemente piagetiano e secundariamente vygotkyano. A compreensão das dimensões subjetivas e sociais que perpassam os processos de aprendizagem superando as explicações de cunho excessivamente psicologizantes parecem fazer parte das concepções investigadas neste estudo.

Embora as teorias de Piaget e Vygotsky apresentem diferenças conceituais significativas colaboram na reflexão sobre a construção do conhecimento e o papel ativo do discente e da mediação pedagógica na constituição da aprendizagem. Os dados revelam contradições peculiares ao gradativo processo de construção conceitual que perpassa a formação inicial dos licenciandos investigados.

Esses dados explicitam a relevância das disciplinas do núcleo dos fundamentos da educação e apresentam a necessidade de uma maior articulação entre as disciplinas do curso visando ampliar o conhecimento dos pedagogos acerca dos processos de aprendizagem desenvolvidos na escola. O embasamento teórico no interacionismo pode contribuir para desconstrução de práticas pedagógicas marcadas pela transmissão “excessiva” de conteúdos, bem como das práticas homogeneizantes que descuidam das especificidades da aprendizagem de alunos das mais variadas origens.

A abordagem formativa no curso de pedagogia deve pender para transdisciplinaridade com ênfase na compreensão da aprendizagem no âmbito da sala de aula, com seus desafios em tempos de democratização do acesso à escola em nosso país, não descuidando do ensino dos conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, na busca para que o aluno construa sentidos.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006 819 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso jun.2014

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Resolução CNE/CP.n.5, 13 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP no1, 15 mai. 2006.

- CASTRO, Amélia Domingues de. O Ensino: objeto da didática. In: CASTRO, A. C.; CARVALHO, A. M. P. (orgs.) **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2001.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de pesquisa**. v.37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2005. 8. ed.
- _____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. In: **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.
- LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, out. dez. 1990.
- LIMA, Valéria Maria Fonseca de. Psicologia e formação de professores: reflexões sobre os conteúdos de psicologia da educação. **Dissertação** (mestrado) – UFRJ/CFCH/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. **Ditos e Feitos da Educação Inclusiva**: navegações pelo currículo escolar. Tese de doutorado. Fortaleza: FAGED-UFC, 2005
- MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. LACET, Sarah J.P. e CARDOSO, Ana Paula L. B. Inclusão necessidades especiais e docência: palavras que se inter cruzam In SALES, José Álbio M.; BARRETO, Marcília C. e FARIAS, Isabel Maria S. **Docência e formação de professores**: novos olhares sobre temáticas contemporâneas. Fortaleza: Ed UECE, 2009.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 18ªed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1991.
- PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAPOSO, Mírian. A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores Em Formação. **Anais...Caxambu**, MG: ANPED, 2006. Disponível em 29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT20-1667--Int.pdf. Acesso em abril 2010.
- SANTOS, Mariana dos Reis. Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: disputas e “consensos” no conselho nacional de educação. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Revista de Administração Educacional, Recife, v.1, n.1 p 107-120, jan/jun,2014

Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Políticas e Instituições educacionais, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **RBPAAE** – v.23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em foco**. Ano 14 - n. 17 - julho 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TUNES, Elizabeth; Maria Carmen TACCA; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 109-130, jan./jun. 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fonte, 2010.