A PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AÇÃO E REFLEXÃO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO.

Mírian Raposo – Universidade de Brasília – rmirian@unb.br

GT: Psicologia da Educação/ n° 20
Sem Financiamento

As análises diagnósticas do sistema educacional brasileiro continuam apontando para problemas crônicos nos cursos de formação de professores, evidenciados por diferentes tendências ao longo do tempo, cada uma enfatizando aspectos diferentes do fazer pedagógico (Paraskeva, 2004; Souza, 1999). Historicamente vemos que muitas dessas atividades de formação enfatizam a transmissão de conteúdos a fim de divulgar ao professor os conhecimentos acadêmicos construídos através de pesquisas recentes (Paraskeva, 2004; Souza, 1999; Sampaio & Marin, 2004).

Acreditamos que o processo de transmissão de conhecimentos oferece significativos momentos para apropriação de novas teorias, fundamentais para o professor. Entretanto, reconhecemos que ele deixa de lado outros tipos de conhecimento imprescindíveis para a prática docente: a consideração de que os saberes culturalmente construídos e disponíveis não representam um conjunto fechado, verdadeiro e imutável (Collares, Moysés & Geraldi, 1999; Prigogine, 1996; Morin, 1996); a conseqüente redefinição da relação do sujeito com o conhecimento, uma vez que nem sujeitos nem conhecimentos são fixos e a-históricos (De Souza Santos, 2000); a consideração dos saberes construídos na experiência do passado e naquela que nos acontece quando da construção de soluções parciais e locais (Schnitman, 1996); a natureza prática da atividade pedagógica incluindo um forte componente de reflexão a partir de situações reais (Donald Schön, 1992); ou a percepção da escola não só como o lugar onde ele ensina, mas onde também se aprende (Nóvoa, 1992; Raposo & Maciel, 2005).

Consideramos que, para esses cursos superarem seus problemas, é importante que se preocupem com a construção de um paradigma educacional em que a atividade do aprender/fazer seja de relevância superior à de transmitir e que o conhecimento seja concebido como uma construção dinâmica e não autonomizada da prática social de forma que se possa rejuntar a teoria e a prática, a ação e a reflexão, a formação da consciência e a realidade material e cultural. (Azevedo, 2001). Essa nova perspectiva de formação propicia um desenvolvimento profissional que contempla o professor em formação em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela

pesquisa da prática e pela produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

A concepção de aprendizagem utilizada nessa perspectiva de formação é coerente com aquela assumida em trabalhos com crianças, a partir da abordagem sociocultural construtivista (Barreto, 2004; Branco & Valsiner, 2004; Maciel, 1996; 1998; Palmieri, 2003). Nessa abordagem a aprendizagem é entendida como um processo de co-construção de significados por meio do qual adquirimos conhecimentos através de reorganizações e re-elaborações constantes e de saltos qualitativos em direção ao objeto a conhecer. Dessa forma, o contexto de aprendizagem do professor deve possibilitar que ele aprenda a "fazer fazendo": errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando, além de desafiar a si mesmo a pensar o que os princípios teóricos significam na prática, e construir conhecimento nesse processo.

O futuro professor, nessa perspectiva, deixa de ser somente receptor de informações e converte-se em participante ativo, que usa seus conhecimentos e experiências prévias e explicita suas crenças e valores no processo de construção de seu saber pedagógico.

A Psicologia e a Formação de Professores

A psicologia encontra-se como uma das disciplinas que precisa ajudar o professor a desenvolver conhecimentos e habilidades, além de competências, atitudes e valores que o possibilite ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Dessa forma, poderá contribuir para que o professor desenvolva a capacidade de investigar a própria atividade, para, a partir dela, constituir e transformar os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

Autores como, Mitjáns Martinez (2003) e Pereira, Azzi e Sadalla (2002), consideram, entretanto, que somente se poderá ter uma melhor interpretação e compreensão dos fenômenos educativos quando as disciplinas psicológicas dos cursos de formação de professores assumirem plenamente, e com todas as conseqüências, que

seu campo de pesquisa e de intervenção é lugar de confluência de múltiplas disciplinas e diversos profissionais.

Além disso, Mitjáns Martínez (2003) sinaliza que o conhecimento psicológico e a teoria e prática educativas não podem ser consideradas em uma única direção. O conhecimento psicológico contribui para melhorar a compreensão e a explicação dos fenômenos educativos, porém o seu estudo deve facilitar igualmente a ampliação e o aprofundamento do conhecimento psicológico. Nessa perspectiva, o fenômeno educativo deixa de ser exclusivamente um campo de aplicação do conhecimento psicológico para chegar a ser um âmbito da atividade humana a ser estudado com os instrumentos conceituais e metodológicos próprios da Psicologia.

Nessa perspectiva, a psicologia precisa ser ensinada nos cursos de formação de professores de maneira que supere uma apresentação de um conjunto de teorias e conceitos desvinculados dos problemas reais da atividade pedagógica, o que não auxilia o professor no desenvolvimento da motivação necessária para buscar os conhecimentos e incorporá-los criativamente em sua prática pedagógica. Pereira, Almeida e Azzi (2002) discutem sobre o tema e afirmam que a construção de conhecimentos teóricos só é possível através dos conhecimentos práticos. A teoria contribui para a experiência vivida na medida em que passa a ajudar no esclarecimento da situação onde se desenvolve. Assim, a teoria contribui para a interpretação de dados que emergem da realidade e que podem ser reforçados ou transformados.

Com isso, as disciplinas psicológicas nos cursos de formação docente representam um eixo importante na formação do professor e, como tal, devem partir das questões educacionais, tornando-as objeto de investigação, e analisá-los nas perspectivas dos conteúdos e métodos psicológicos, com foco no retorno ao ponto de partida que é, afinal, a prática educativa. Tais disciplinas devem reunir psicologia e educação em unidades dialéticas de ação e reflexão que personificar-se-ão nas decisões do professor para favorecer e direcionar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Traduzir-se-á em atividade concreta e inteligente do professor permitindo e impulsionando a relação teoria e prática.

A esse respeito, Mitjáns Martínez (2003) reitera a necessidade de se estruturar um eixo do processo de formação de professores que contribua para o desenvolvimento dos recursos subjetivos necessários para a prática pedagógica. Ela enfatiza o sistema de valores, crenças e representações e a configuração de recursos que estão na base da

criatividade. Considera que a ação pedagógica do professor, como sujeito, está mediatizada, por um lado, pelo conjunto de recursos subjetivos que o caracterizam em sua constituição histórica, entre eles suas motivações, capacidades, representações, valores, expectativas, projetos, etc. Por outro lado, importam as características dos espaços sociais e interativos onde suas ações têm lugar e os significados e sentidos que assumem para ele, num vínculo processual e inseparável de sua própria ação.

Importante, portanto, redesenhar sobre concepções diferentes todos os aspectos que intervêm no processo docente-educativo, desde os objetivos até o sistema de avaliação. Além disso, é necessário prestar especial atenção aos processos de comunicação que se desenvolvem tanto na sala de aula como na escola como um todo. Para os cursos de formação continuada, necessário ainda que se parta da experiência dos professores-alunos, o que exige vontade política, criatividade profissional e, sobretudo, convicção de que constitui uma responsabilidade social que podemos e temos que assumir o quanto antes.

Uma Experiência Vivenciada

Em busca de compreender os processos envolvidos na co-construção de conhecimentos do professor desenvolvemos uma pesquisa no Curso de Pedagogia para Professores no Início da Escolarização – PIE – que se desenvolveu na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Era nossa intenção específica estudar os processos que contribuem para a transformação dos conhecimentos teóricos e práticos de psicologia discutidos no curso de formação em ferramenta para a organização de seu trabalho pedagógico.

As informações a respeito do curso foram co-construídas a partir de uma análise qualitativa que envolveu várias estratégias, entre elas entrevistas a 13 professores cursistas do PIE, aqui identificadas como Cursistas A a M. As entrevistas, realizadas com base em um roteiro semi-estruturado, possibilitou perceber, fundamentalmente, a interpretação dessas cursistas a respeito de seu processo de aprendizagem e das contribuições do curso e da psicologia para o desenvolvimento desse processo e para a organização de seu trabalho pedagógico, analisadas a partir de três categorias: o exercício reflexivo, o papel ativo do aprendiz e o papel do outro.

O Exercício Reflexivo

Nas entrevistas a preocupação com a reflexão foi muito sinalizada e representou um dos mecanismos fundamentais, apontados pelas cursistas, para a construção de conhecimentos e utilização dos saberes aprendidos na prática pedagógica.

Todas elas relacionam o aprender com a capacidade de transformar o conhecimento construído ao longo da história pela cultura, em instrumento prático para resolução de problemas na vida. Sentem-se aprendendo quando lembram e sabem usar, em situações de vida prática, o conhecimento discutido nas trocas interativas, nas leituras e releituras da realidade. Por esse motivo consideram que só aprendem aquilo que tem algum significado em suas vidas.

Cursista I Considero que estou aprendendo quando entro em contato com o conhecimento através de leituras, aulas, palestras e através da minha produção escrita e coloco esse conhecimento em prática. É através da prática que tenho certeza que aprendi. Alem disso é uma forma de eu compartilhar o conhecimento aprendido com o outro.

A partir desse ponto de vista, a totalidade das cursistas entrevistadas apontam que o processo de construção desse conhecimento envolve uma análise reflexiva dos problemas reais baseada em diferentes referências teóricas, preferencialmente de diferentes áreas de conhecimento. Isso significa que, para aprender, precisam viver uma situação real, entender o que se discute teoricamente a respeito dessa situação e construir alternativas metodológicas de ação sobre aquela realidade.

A partir dessa idéia consideram a experiência prática fundamental para a formação do professor, mas insuficiente.

Cursista G Eu sempre achei que eu sabia dar aulas, eu sabia as técnicas e tinha ensaiado direitinho. Para mim aquilo era suficiente. Durante muito tempo trabalhei assim, aprendendo fazendo, contando com minha experiência. Por causa disso muitas dificuldades que apareciam não tinham solução. No PIE entendi que não é assim que se aprende. Não é imitando alguém, mas refletindo sobre o que falam as teorias e construindo o seu fazer a partir disso.

A reflexão, portanto, envolve necessariamente, segundo as cursistas, um mergulho teórico a partir da realidade vivida em sala de aula. Para elas, a partir dessa reflexão poderão compreender a teoria, reconhecer seu valor e provocar transformações em suas atividades. A esse respeito, a Cursista G faz um desabafo interessante mostrando como atuou muito tempo de sua vida profissional somente a partir de suas experiências, sem teoria e sem reflexões, e mostrando, também, quais as transformações percebidas, após a vivência no PIE e as muitas oportunidades de contato teórico significativo. Segundo ela

Cursista G Desde a década de 90 afirmava para todos que "sou construtivista", apesar de não saber nada sobre o construtivismo. Eu usava algumas receitas e me incluía no grupo dos construtivistas. É claro que não dava certo. A prática não pode estar isolada da teoria de jeito nenhum. Elas precisam andar juntas. Trabalhar sem conhecimento teórico é muito difícil. A gente passa por muitas situações sem saber como resolver e isso é muito frustrante. Durante muito tempo eu vivenciei isso, mas agora estou começando a aprender. Estou conhecendo algumas teorias, estou usando algumas delas na busca de soluções. Isso tem me deixado mais segura como professora e mais consciente do que faço. Agora sinto que posso contribuir positivamente para meus alunos.

A cursista L também faz alguns comentários a respeito e sinaliza que vê o aprender como um processo de mudanças e reconstrução que exige conhecimento prévio, conhecimento científico e crítica. Completa, ainda

Cursista L Para aprender preciso entrar em contato com o conhecimento em livros, trocas, Internet, etc., preciso fazer comparações entre as diferentes concepções a respeito do tema estudado, preciso fazer sínteses de forma que atenda as minhas necessidades emergentes e preciso colocar o conhecimento em prática.

A cursista M também interpreta essa possibilidade de refletir sobre a prática a partir dos conhecimentos discutidos no curso como facilitador de aprendizagem. Afirma que já havia estudado psicologia muitas vezes – no Curso Normal ou em cursos de capacitação ao longo de sua vida profissional. Considera, entretanto, que em nenhum deles aprendeu tanto como no PIE e atribui essa aprendizagem à possibilidade de refletir sobre sua prática no processo de construção de conhecimentos.

Cursista M No Curso Normal toda aquela teoria não fazia sentido, porque não tinha nenhuma relação comigo. Quando fui pra sala de aula, percebi que os caminhos que percorria por tentativa e erro conduziam, às vezes, ao sucesso, mas em muitos momentos ficavam empacados. Se você não tem embasamento teórico, quando as coisas dão certas ou erradas, você não sabe porque. Nesse momento vejo que a teoria é fundamental para resolução de meus problemas. Por isso considero que aprendi mais no PIE.

A Cursista J ressalta que até pela avaliação do PIE é conduzida à reflexão. Segundo a professora, em outros cursos a proposta de avaliação conduz apenas à mensuração e pelo portfólio – proposta de avaliação do PIE – consegue, além de medir sua compreensão a respeito da teoria, mostrar que tipo de interpretação está construindo a respeito dos vários temas estudados e, melhor ainda, como está utilizando essas informações na organização de seu trabalho pedagógico. *"A gente reflete sobre nossas ações, sobre a teoria, e consegue construir alternativas de soluções para os problemas que enfrentamos, a partir dessa reflexão"*. Afirma:

Cursista J O grande trunfo do PIE é conseguir aliar teoria e prática. Tudo que você faz você tem que mostrar como você fez. As discussões são feitas em cima da sua realidade. Não é necessário nem estágio porque aqui é considerada a nossa prática, ou seja, o que a gente ta fazendo e como a gente ta fazendo. A gente estuda, a gente lê sobre as teorias, a gente reflete, a gente vai pra sala de aula, a gente desenvolve trabalhos em cima daquilo e reflete novamente sobre aquilo. Isso é mexer com a vida da gente. A prática está no PIE o tempo

> todo. Assim fica muito mais fácil aprender porque você está usando o tempo todo. A colega fala, a mediadora ajuda, os tutores-autores dão palestras... tudo está muito junto e isso é muito significativo.

A Cursista F também expressa esse sentimento de crescimento por meio da reflexão e o faz de uma forma muito emocionada. De acordo com a cursista

> Cursista F Eu era muito tradicional. Demais. Ainda tenho muito de tradicional. A minha formação foi tradicional. Eu tenho tentado mudar e ouvir mais o aluno, educá-los pra serem críticos, questionadores, não só receber tudo pronto... Tenho tentado e o PIE tem me ajudado muito nesse sentido. Quando vejo que minha atitude não está funcionando, faço uma auto-avaliação e reúno com o conhecimento que tô tendo no PIE. Lá eu tenho essas agulhadas, essas injeções. Tenho conhecimentos porque às vezes a gente quer mudar, mas não sabe como. A gente ta adquirindo conhecimento lá. A gente sempre faz essa reflexão. Na escola normal era mais teoria, teoria, teoria, teoria. Eu não pude fazer meu estágio e só tive teoria, só teoria. No PIE é a prática mais a teoria. Acho que a grande diferença é essa.

Enfim, os professores reforçam que o exercício reflexivo propiciado nas várias estratégias metodológicas vivenciadas no curso representa uma rica oportunidade para, como apontam Giroux (1997) e Schön (1992), olhar a realidade; entrar em contato com diferentes fontes teóricas que possam contribuir para interpretação dessa realidade; criar, individual ou coletivamente, diferentes alternativas de intervenção a partir dessas interpretações; vivenciar tais alternativas no sentido de superar suas dificuldades emergenciais; avaliar tais experiências dinâmica e sistematicamente; e re-significar sua atuação através de uma ação transformadora.

O Papel Ativo do Aprendiz

O papel ativo do cursista do PIE é, também, uma das questões muito enfatizada em todos os níveis de discussão do curso e observada nas entrevistas da maioria das cursistas. De acordo com as cursistas, a partir da vivência oferecida no curso, começaram a compreender a importância de se pesquisar sobre a sua realidade, sobre suas ações. Descobriram que o conhecimento precisa ser co-construído a partir das situações de vida diária e que precisam, para isso, agir sistematicamente sobre ele.

A Cursista I, por exemplo, afirma que uma das maiores contribuições do PIE para a sua formação foi a organização das aulas dos mediadores. Segundo a cursista, antes do curso tinha uma concepção de aula na qual o professor ensinava e o aluno aprendia, no sentido de entender, e reproduzia. Era isso que esperava dos professores dos diferentes cursos que participava e era isso que procurava oferecer a seus alunos.

No PIE, contudo, vivenciou uma proposta de aula onde, segundo ela, *"todo mundo é todo mundo"*. Na proposta do curso, para professora, todos falavam e todas as

falas eram importantes. Todos discutiam sobre os diferentes temas. No PIE percebia que mediadores e cursistas pesquisavam, estudavam, discutiam, estabeleciam relações, sintetizavam, planejavam, avaliavam, enfim, agiam sobre o conhecimento em conjunto.

As cursistas apresentam, então, várias estratégias utilizadas pelo curso que conduziam os cursistas à uma atividade significativa de aprendizagem. A apresentação da agenda, por exemplo, foi considerada ótima referência para a organização do grupo, definição dos objetivos e exercício ativo da turma, segundo as cursistas I e H. Para elas esse hábito, tão comum no PIE, propicia a participação dos cursistas nas decisões de sala de aula o que gera, de fato, compromisso de todos na execução das atividades planejadas.

A cursista I enfatiza, ainda, a produção escrita como outra estratégia fundamental nesse processo. Para ela a produção escrita propicia uma melhor condição de analisar criticamente a realidade porque exige atividades de organização das idéias e a busca teórica para interpretação do tema. Afirma: *"Eu sempre gostei de escrever, mas hoje eu vejo que eu tenho que escrever"*.

As Cursistas H e M também indicam a produção escrita como processo fundamental para construção de conhecimentos. Segundo a Cursista H

> Cursista H — Para aprender utilizo estratégias como observação, leitura, pesquisa, análise e reflexão, trocas de experiência e principalmente, produção escrita porque, por meio dela, posso organizar meu pensamento, sintetizar minhas idéias e rever minhas percepções.

Enfim, as cursistas indicam que o PIE proporciona situações de aprendizagem as quais os cursistas precisam estar em atividade intensa.

Para as cursistas, esse foi um grande aprendizado que contribuiu diretamente na organização do trabalho pedagógico delas. Afirmam que procuram organizar os trabalhos de sala de aula considerando que seus alunos também podem utilizar essas mesmas ferramentas no processo de construção de conhecimentos.. *"Essas foram atividades do PIE que eu me espelhei e que deram muito certo na minha sala"*. (Cursista L)

A cursista J, por exemplo, depois do PIE olha para o aluno de uma forma diferente, pois costumava impor suas idéias e cabia aos alunos aceitá-las, como dogmas, uma vez que considerava que era essa a forma correta de ensinar. Hoje, após os estudos da psicologia no PIE, se preocupa em refletir sobre como o aluno aprende, leva em

consideração e valoriza sua participação, seus desejos e necessidades individuais e constrói estratégias para despertar o interesse dos alunos e colocá-los em atividade para aprender. Reconhece, ainda, que as crianças são diferentes e possuem facilidades e limitações diferentes. Tais limitações, todavia, não são impeditivos para seu desenvolvimento, mas referências para que possam intervir.

Cursista J Fazendo uma avaliação hoje, parece que eu era uma carrasca, mas não é isso, eu só não sabia o que sei hoje. Sinto que ainda preciso melhorar muito, principalmente na questão do estudo, preciso me empenhar mais. Mesmo assim sinto que o jeito de eu ver o aluno mudou muito. Creio que sou mais preparada. O que mudou mesmo foi a questão da competência. Hoje sou mais competente pra estar diante de um grupo e auxiliar no que precisam, interferindo no seu desenvolvimento e me colocando como mediadora na sua própria construção de conhecimento. Eu me acho mais competente porque antes não refletia sobre o que eu fazia. Eu só fazia porque aprendi daquela forma e fazia sem pensar. Com o PIE eu ampliei minha visão e aquilo que antes estava pré-estabelecido hoje é questionado. Sinto-me mais crítica e consciente.

A Cursista G sinaliza uma interpretação do curso muito similar e afirma que em outros momentos, considerava que a criança tinha simplesmente que aprender o que o professor ensinava. Hoje, no entanto, sabe que cada criança tem a sua própria construção. Entende que a psicologia favoreceu nessa percepção, principalmente porque a ciência ofereceu à professora um suporte para compreender a realidade e o processo de construção de conhecimento, ao invés de receitas. Com isso sente-se mais preparada para fazer as intervenções necessárias em sua sala de aula.

A Cursista L afirma que, a partir dos conhecimentos da psicologia e do PIE, passou a desenvolver um olhar mais investigador e mais crítico da sala de aula e do aluno e a entender que qualquer aluno pode aprender, cada um há seu tempo e de sua forma. Aprendeu que o erro pode ser um elemento extremamente importante para aprendizagem e, superando a idéia de que era algo ruim e que deveria ser eliminado ou evitado, hoje o interpreta como uma referência significativa para saber de que forma pode interferir na sua aprendizagem e na do seu aluno.

Diz que aprendeu, inclusive, a orientar a família e a comunidade para que pudessem contribuir para o desenvolvimento do aluno. Afirma que os pais, normalmente, solicitam que as professoras treinem os alunos para aprender. Exigem, então, que façam exercícios repetitivos, os quais não exigem produção ou construção de conhecimentos. A partir dos conhecimentos adquiridos com os estudos de psicologia no PIE, a professora sente-se mais capacitada para discutir com as famílias, orientá-las e até convencê-las de que uma estratégia mais participativa do aluno e que respeita o seu tempo, poderá melhor conduzi-lo ao desenvolvimento.

Enfim, as cursistas entrevistadas demonstraram reconhecer que, a partir dos estudos desenvolvidos no curso e da experiência de aprendizagem vivenciadas, modificaram a forma de ver e contribuir para a aprendizagem de seus alunos e delas mesmas.

Cursista F Antes eu não lia, era só o arroz com feijão. Era professor – aluno. Aqui, um professor que tinha um conhecimentozinho maior do que o aluno. E lá, o aluno, absorvendo, ouvindo, sendo como um depósito de conhecimentos. Foi o que eu tive no meu curso normal. O PIE, na verdade é meu primeiro curso, porque aqui estou aprendendo. Preciso dele pra mudar minha prática. Acho que a grande diferença é essa. Quero fazer bem feito. Quero estar ajudando crianças, meus alunos a crescerem, a serem críticos, e com isso to me ajudando também, to crescendo. Eu não fui crítica, não fui ensinada a ser e penei muito até descobrir o PIE. Penei muito de lá pra cá, na minha vida profissional, na minha vida de estudante. Não quero isso pra os meus alunos. Quero pra eles o que o PIE está me oferecendo: conhecimento, autonomia, crescer como pessoa, como ser humano. Eu amo fazer o PIE. Amo. Pra mim é uma terapia ir pra aula.

Consideramos que essa concepção de atividade expressada nas ações e nas palavras dos coordenadores, mediadores e cursistas do PIE, está muito relacionada ao que Valsiner, Vygotsky e a perspectiva sociocultural construtivista sugerem quando reconhecem o ser humano como sendo capaz de agir voluntariamente sobre o mundo a partir das sugestões advindas da cultura coletiva.

O Papel do Outro

Uma última categoria também muito citada nas entrevistas das cursistas foi a percepção de que o outro tem um papel muito importante na aprendizagem. De acordo com as cursistas, o PIE organiza situações de aprendizagem onde podem estabelecer muitas trocas e, por meio delas, vão construindo conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para a construção de sua identidade de professores. *"As aulas são boas. A gente questiona muito, conversa muito sobre os temas, sobre nossa realidade de sala de aula e do nosso própria lar, da nossa vida"*. (Cursista F)

Esse sentimento, de que podem compartilhar com aqueles que enfrentam os mesmos problemas, as mesmas dificuldades e obter apoio daqueles que já passaram por situações semelhantes, foi algo muito citado nas entrevistas como um fato que contribui significativamente para aprendizagem de todos.

Cursista E O PIE me ajuda na troca de experiência que a gente tem. Todos são profissionais da educação, estão em sala de aula. Geralmente uma fala como trabalha, a outra também, e você vai trocando idéias. Vê o que deu certo com a sua colega, o que não deu. Você fala o que deu certo na sua sala. Essa troca de conhecimentos é muito rica.

A cursista ressalta também o trabalho da tutoria e a possibilidade de trocas com os tutores-autores, após a leitura e discussão dos módulos. Reconhece essa troca como um privilégio que esse curso oferece e o interpreta como fundamental para a aprendizagem de todos.

Cursista E Tem também a tutoria, que é um momento muito importante do PIE. Você tem o privilégio de ler um livro e no sábado tem um encontro com o autor. Isso é muito rico. Qual curso você lê um livro e no sábado tem um encontro com o autor? A gente lê o livro e tem oportunidade de estar ali, frente a frente com o autor, saber o que ele pensou e está pensando da educação. Isso é muito rico. Isso é ímpar.

A cursista I, a esse respeito, afirma que uma grande contribuição do PIE é a organização das aulas dos mediadores. *"A organização da sala é diferente, em círculos, o que possibilita a todos ouvirem todos. Existe muito trabalho em grupo, o que facilita muito a nossa aprendizagem"*.

A Cursista M discute sobre isso e afirma que aprende, fundamentalmente, pela troca com os outros. Considera que a interpretação de outros a respeito de algum texto pode ser uma referência para que leia novamente o mesmo texto e construa dele uma outra forma de interpretação.

A cursista J afirma ainda que da mesma forma que percebe essa mudança em si, a vê também em suas colegas. Considera que quando se unem numa mesma escola, se fortalecem muito e fortalecem o trabalho em equipe daquela escola. Isso as tem conduzido a alguns sucessos profissionais bem significativos, além de trazer outro tipo de motivação para o grupo.

Cursista J De sua sala passa para as outras e, de repente, você se vê contaminando todo mundo com os seus projetos. As mudanças que você traz para sua sala já são boas, mas quando você se une com outros, você fica mais forte. Fica muito mais prazeroso quando você trabalha junto. Você constrói uma esperança de que pela educação a gente pode causar bons fluidos nas pessoas e na sociedade.

A partir dessa percepção as cursistas enfatizaram que a organização de seus trabalhos pedagógicos mudou muito. A Cursista K, por exemplo, indicou que depois do PIE tem trabalhado muito em grupos pois hoje acredita que os alunos aprendem muito um com o outro. Eles se ajudam mutuamente. Essa compreensão partiu, principalmente, do que viveu em sala de aula no PIE, como aluna. Lá estabelecia muitas trocas e isso contribuiu significativamente para a sua construção de conhecimentos. Utiliza, então, a formação em "U", vivenciada no PIE, uma vez que propicia uma melhor visualização para a turma como um todo. Através dessa estratégia, percebe uma maior aproximação entre os alunos e deles com ela, o que conduz a uma melhor aprendizagem de todos.

As cursistas, em geral, apontaram essa mudança de comportamento em relação ao trabalho conjunto tanto do que vivenciaram no PIE, quanto do que leram e discutiram a respeito do tema, principalmente nas aulas de psicologia. Cursista G, por exemplo, afirma que antes de estudar psicologia, colocava os alunos enfileirados para que estivessem todos de frente para ela com o mínimo de interferência possível. *"Era importante que estivessem eles com eles mesmos com a atenção voltada diretamente para mim"*. Não havia oportunidade de socialização entre eles e ninguém apresentava sua forma de pensar diante de cada uma das situações apresentadas pela professora. Cabia ao aluno apenas reproduzir o conhecimento e era papel dela entregar tudo muito pronto e "mastigado" para o aluno.

Agora, entende que o conhecimento pode e deve ser construído a partir dos outros. Por esse motivo, o trabalho em grupo passou a fazer parte de sua rotina. A sala deixou de ser silenciosa, uma vez que o aluno tinha contato apenas com seu livro e seu material, para ser uma sala ativa. *"Meus alunos falam, trocam, duvidam, discutem, decidem, levantam hipóteses e defendem essas hipóteses. Acredito que, agora, os alunos começaram a aprender de fato. Antes eu fazia dos meus alunos meros robozinhos"*.

Outras cursistas enfatizaram o papel que precisam assumir em sala de aula, como outro mais competente, no processo de aprendizagem de seus alunos. A Cursista H, por exemplo, aponta que, a partir do estudo dos módulos, percebeu a tamanha responsabilidade que possui na formação dos alunos. Vê agora a sala de aula como ambiente criativo e criador, onde podem interagir com os alunos e vê-los interagindo entre si buscando e trocando conhecimentos e vivências.

Considera que no PIE a psicologia contribuiu para que traçasse alguns caminhos pedagógicos e aprendesse a conhecer melhor o aluno. Entende hoje, a partir desse aprendizado, o quanto é importante estar perto do aluno, tocá-lo, conhecê-lo. Afirma que a distância entre professor e aluno pode ser muito prejudicial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Trabalha, então, junto das crianças, utilizando-se de muitos trabalhos em grupo e parte sempre de seus interesse. Para a cursista, tais dicas foram construídas a partir de seus estudos a respeito da teoria sócio-histórica de Vygotsky. Ao final do portfólio registra:

> Cursista H — Ser educador é ser amigo, ser parceiro, é ver e perceber o educando como ser humano, capaz de sucessos e fraquezas e saber que sua aprendizagem e seu desenvolvimento vão depender muito de como ele se vê e como é visto pelos que lhe rodeiam... ... Por isso a importância de nos colocarmos em condições de mediar as relações em nossa sala de aula,

> de forma segura e fundamentada, o que certamente vai nos auxiliar no processo ensino-aprendizagem e no aperfeiçoamento da nossa prática.

Enfim, as cursistas, em sua totalidade, reconhecem que aprendem muito nas trocas interativas e que precisam organizar situações de aprendizagem, em sala de aula, que privilegiem essas trocas. A cursista K, em sua entrevista, demonstra essa preocupação com tanto vigor que chega a alegar que quando pensa no que fará ao final do curso, quando essas trocas finalizarão, se desespera. A esse respeito diz:

> Cursista K O que vamos fazer quando acabar? Já pensou que vamos ficar sozinhos na sala de aula planejando? Planejando o que? Hoje estamos buscando informação, trocando, aplicando, mudando e transformando. De repente vamos ficar cada uma no seu individual, porque não tem coletivo na escola. Não sei como vai ser.

Vale ressaltar, finalmente, que da mesma forma que Lomov (1985), acreditamos que não é qualquer tipo de relação que conduz a desenvolvimento: elas dependem da natureza da interação. A interação social a qual nos referimos fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky (1994) e Valsiner (1994) e possui atividades mediadas que levam a processos de co-construção, cumprem essa função de interação social e promovem desenvolvimento.

Considerações Finais

A partir desse estudo construímos algumas considerações a respeito das metodologias a serem utilizadas nos cursos de formação de professores, diretamente vinculadas às três categorias apresentadas.

Com relação ao exercício reflexivo, propomos estratégias que coloquem os alunos, futuros professores, ou professores em formação continuada, como praticantes reflexivos diante da prática pedagógica, de forma que assumam o compromisso com o avanço do conhecimento e com o seu aperfeiçoamento sendo, portanto, visto como pesquisadores na ação. A formação deverá se preocupar em contribuir para que os professores incorporem, em seu fazer, a noção de que estudantes possuem histórias e experiências, práticas lingüísticas, culturas e talentos que devem ser trazidos para o ambiente educacional. Com estratégias assim acreditamos que possibilitaremos que o professor supere a visão mecânica e linear entre conhecimento tecno-científico e a prática pedagógica além de perceber que o mundo com um pensamento composto por conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação-na-ação (Schön, 1992). Assim, serão capazes de compreender, respeitar e valorizar a pluralidade cultural

na escola e na sala de aula e de promover espaços de resistência e negociação, combinando teoria social e prática com fins emancipatórios.

A categoria “o papel ativo do aprendiz” sugere estratégias que coloquem o aprendiz como ativo no seu processo de co-construção de conhecimentos e da sua cultura individual, a partir das sugestões advindas da cultura coletiva. Nesse processo é importante que os cursos de formação organizem espaços de trabalho e formação que propiciem a constituição de redes de formação contínua onde o papel ativo do aprendiz seja valorizado. Para isso, consideramos que em tais espaços façam-se presentes a gestão democrática e práticas curriculares participativas, de forma que a história pessoal do professor bem como seus interesses e habilidades sejam considerados no processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e motivação.

O papel do outro é a terceira categoria discutida nesse estudo e representa mais uma consideração relacionada às estratégias metodológicas que poderão contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores em cursos de formação. Com base na concepção de aprendizagem da abordagem sociocultural construtivista e nos resultados apresentados nesse estudo, consideramos que os cursos de formação de professores devem preparar o trabalho pedagógico da sala de aula sob a forma de situações, nas quais os professores em formação continuada, enfrentem problemas a resolver. Nesse espaço, alunos e conhecimentos devem ser postos em relação, dentro de um contexto de interações, que os permita realizar atividades coletivas, nas quais possam estar constantemente estabelecendo, afirmando, negociando e modificando suas orientações para objetivos.

Com estratégias assim, consideramos que poderemos contribuir para a construção de escolas como lugares de formação permanente, com espaços de aprendizagem cooperativa, onde os professores possam ir formando-se em um diálogo e em uma reflexão com os colegas, consolidando sistemas de ação coletiva no seio do professorado e uma cultura de cooperação.

Referências

Collares, Cecília Azevedo Lima, Moyses, Maria Aparecida Affonso e Geraldi, João Wanderley. (1999) Educação continuada: a política da descontinuidade. Em: Educação e Sociedade 20, (68), 202-219.

De Souza Santos, B. (2000) Crítica à razão Indolente. Graal: Rio de Janeiro

Giroux, H (1997) Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Mitjáns Matínez, A. (2003) El professor como sujeito: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. Em: Movimento, 7, 137-149

Morin, E. (1996) A epistemologia da complexidade. Em: Schnitman, DF (org.) Novos paradigmas cultura e subjetividade. (pp. 274-289) Porto Alegre: Artes Médicas.

Nóvoa, A. (1992) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2001) Professor se forma na escola. Em: Nova escola, 142, 26-28

Paraskeva, J.M. (2004) O nome, a coisa... e o currículo: perversos motes da perigosa glosa neo-centralista radical. Em: Psicologia e Sociedade. Porto Alegre. 16 (2) 101-113

Pereira, M.A.L., Almeida, P.C.A. e Azzi, R.G. (2002) A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e pratica. Em: Roberta Gurgel Azzi e Ana Maira Falcão de Aragão Sadalla (org) Psicologia e formação docente: desafios e conversas (pp. 185-211) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Prigogine, I. (1996) O fim da ciência? Em: Schnitman, DF (org.) Novos paradigmas cultura e subjetividade. (pp. 25-44) Porto Alegre: Artes Médicas.

Raposo, M.B.T. e Maciel, D. (2005) As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. Em: Psicologia: Teoria e Pesquisa. 21, (3), 309-317

Sampaio, M.M.F. & Marin, A.J. (2004) Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Em: Educação e Sociedade. Campinas 25, (89), 1203-1225

Schnitman, DF (org.) Novos paradigmas cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas.

Schön, D.A. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. Em: Antonio Novoa, Org. Os professores e sua formação. (pp. 52-77) Lisboa: Dom Quixote.

Souza, R.F. (1999) Tempos de Infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). Em: Educação e pesquisa. São Paulo. 25 (2) 127-143.

Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em: W de Graaf & R. Maier (Orgs.), Sociogenesis reexamined. (pp. 47-70) New York: Springer.

Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. Em: R. Van der Deer & J. Valsiner (Orgs.), The Vygotsky reader. (pp. 338-354) Oxford, U.K.: Brasil Blackwell Ltda.