

A formação de professores para o início da escolarização: uma reflexão a partir da abordagem sociocultural construtivista

Mírian Barbosa Tavares Raposo
Diva Maria Albuquerque Maciel

Resumo

Este artigo faz parte de um estudo mais amplo, sobre formação de professores, que investigou os processos envolvidos na aprendizagem do professor que o ajudam a transformar os conhecimentos teóricos e práticos tratados no curso em ferramenta para organização de seu trabalho pedagógico. O estudo, baseado nos pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem sociocultural construtivista, foi desenvolvido em um curso de Pedagogia semipresencial, oferecido pela UnB, para professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Aqui apresentamos os fundamentos teóricos e a organização pedagógica do curso e os resultados co-construídos com coordenadores e com uma aluna, professora da 1ª série do ensino fundamental. Por meio de análise documental, observação participante e entrevistas semi-estruturadas, identificamos o processo de aprendizagem e co-construção de conhecimento da professora-aprendiz, analisados por meio de três categorias teóricas, quais sejam: o exercício reflexivo, o papel ativo do aprendiz e o papel do outro.

Palavras-chave: Formação de professor; Abordagem sociocultural construtivista; Relação teoria e prática.

Abstract

Formation of pre-school teachers: a reflection from the constructivism sociocultural approach

This article is part of a broader study on teacher formation, which investigated the process involved into learning and help him/her to transform theory and practice knowledge treated on the formation course into tools to organize his/her pedagogical work. The study, based on methodological and theoretical supports of sociocultural constructivism, was developed in a semi-presential Pedagogy course, offered by UnB, to public network teachers of Distrito Federal. In here, we present the theoretical foundations and pedagogical organization of the course and the co-built results with course coordinators and a female student, first grade teacher in an elementary school. By means of documental analysis, observation and semi-structured interviews, we identified the learning process and the co-build knowledge of the teacher-student, analyzed by three theoretical categories, such as: reflexive exercise; student's active role; and the role of the other.

Keywords: teacher training; sociocultural constructivism; theory-practice relationships.

A formação de professores, para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, no Brasil, ainda desenvolve-se histórica e prioritariamente em nível médio, na modalidade Curso Normal, apesar da LDB apontar para essa formação em nível superior.

Muito criticada, essa formação possui, em sua maioria, um modelo de educação tradicional e tecnicista, que assenta suas bases nos princípios da transmissão e recepção de conhecimentos e na aquisição de habilidades técnico-instrumentais e metodológicas de condução do processo ensino-aprendizagem. Tal proposta destitui o professor de uma reflexão aprofundada sobre o ato pedagógico (Campos, 1999).

Acreditamos que, em que pese esse tipo de proposta pedagógica possa oferecer significativos momentos para apropriação e construção de conhecimentos de novas teorias, fundamentais para o professor, são desconsiderados outros tipos de conhecimento imprescindíveis para uma prática docente comprometida e reflexiva. Entre estes outros tipos de conhecimento têm sido considerados de grande relevância:

- 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 anistóricos (Santos, 1987);

- 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 (Schön, 1992);
- A percepção da escola não só como o lugar onde o professor ensina, mas onde também aprende (Nóvoa, 1992; Raposo, Maciel, 2005).

Martin Kuhn (2002), a esse respeito, desenvolveu um estudo sobre a possibilidade de pensar a formação de professores a partir de novos tempos e espaços. Ele mostra em sua pesquisa que a organização dos espaços e tempos nos cursos de formação na modalidade está voltada, fundamentalmente, para os conteúdos, para as disciplinas a serem cumpridas, para a transmissão de informações e para a técnica de como ensinar. Segundo esse pesquisador, embora a formação teórica apresente conteúdos críticos e progressistas, ela não se articula com as diferentes áreas do saber e tampouco com a dimensão instrumental e didático-pedagógica trabalhada nesses cursos. Dessa forma, os professores aprendem metodologias em vez de refletirem sobre os princípios e objetivos que devem estruturar a vida prática da sala de aula.

A questão, porém, não é negar as dimensões técnica, pedagógica e mesmo teórica dos cursos de formação, mas articular a elas uma formação política, ética e humanizadora. Dessa feita, características como o diálogo e a troca, visando a autonomia, a cooperação e a emancipação, são inerentes a propostas de formação de professores que têm como pressuposto a interlocução e a argumentação.

As diferentes disciplinas dos cursos de formação de professores precisam ajudá-los a desenvolver conhecimentos e habilidades, além de competências, atitudes e valores, que os possibilitem construir seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Dessa forma, poderão contribuir para que o professor desenvolva a capacidade de investigar a própria atividade, para, a partir dela, constituir e transformar os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

Mitjás Martínez (2001), Larocca (2002), Pereira, Almeida e Azzi (2002) consideram, entretanto, que somente se poderá ter uma melhor interpretação e compreensão dos fenômenos educativos quando essas disciplinas 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. Isto significa que, para continuar na elaboração de uma teoria educacional sólida e rumo a uma prática educacional melhor, é imprescindível a colaboração de todas as disciplinas e a atuação coordenada de todos os profissionais.

Além disso, Mitjás Martínez (2001) sinaliza que o conhecimento das diversas áreas e a teoria e prática educativas não podem ser consideradas em uma única direção. O conhecimento teórico contribui para melhorar a compreensão e a explicação dos fenômenos educativos, porém o seu estudo

deve facilitar igualmente a ampliação e o aprofundamento desse conhecimento. Nessa perspectiva, o fenômeno educativo deixa de ser exclusivamente um campo de aplicação do conhecimento teórico para chegar a ser um âmbito da atividade humana a ser estudado com os instrumentos conceituais e metodológicos próprios da teoria. As relações não são de dependência e de unilateralidade, mas de interdependências e bidirecionalidade.

Nessa perspectiva, o ensino nos cursos de formação de professores deve superar 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 em que se desenvolve, e, assim, para a interpretação de dados que emergem da realidade e que podem ser reforçados ou transformados.

Com isso, as disciplinas nos cursos de formação docente representam um eixo importante na formação do professor, que, como tal, deve partir das questões educacionais, tornando-as objeto de investigação, e analisá-las nas perspectivas dos conteúdos e métodos próprios de sua área, com foco no retorno ao ponto de partida, que é, afinal, a prática educativa. Tais disciplinas devem ser reunidas 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. Isto traduzir-se-á em atividade concreta e inteligente do professor, permitindo e impulsionando a relação teoria e prática.

É 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 de professores, é necessário ainda que se parta da experiência dos alunos e da realidade educacional, o que exige vontade política, criatividade profissional e, sobretudo, a convicção de que eles se constituem uma responsabilidade social que podemos e devemos assumir o quanto antes.

Para acirrar ainda mais essa discussão e mobilizar a sociedade em direção a um avanço nas questões da formação do professor para atuar no início da escolarização, a Lei nº 9.394/96 (LDB) e suas diferentes interpretações dadas nos decretos e regulamentações do governo federal e do Conselho Nacional de Educação (CNE) a respeito da formação desse professor apontam que, até o final do ano de 2006, os professores em exercício no Brasil deverão ter, preferencialmente, o nível superior de formação.

O Decreto nº 2.032, de agosto de 1997, no entanto, altera o Sistema Federal de Ensino Superior e estabelece que as suas instituições podem assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Essa distinção

mantém, todavia, a exigência da pesquisa apenas nas universidades e deixa reservada para os institutos superiores de educação a formação dos quadros do magistério num caráter técnico-profissional.

Preocupadas com esse caráter de formação que, antes de tudo, poderá ter dificuldade em contemplar o princípio da unidade teoria e prática, as universidades federais brasileiras desenvolveram diferentes propostas de formação de professores para atuar no início da escolarização. Entre as propostas do tipo, já documentadas, temos a experiência da Universidade Federal Fluminense, em Angra dos Reis, o Projeto de Licenciatura em Educação Básica a Distância, da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, e a proposta que vem se desenvolvendo na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

Em especial, a proposta apresentada pelo Distrito Federal em parceria com a Universidade de Brasília – o PIE – possui um caráter inovador no que se refere à organização do tempo e espaço escolar e ao resgate das dimensões política, ética e humanizadora da formação. Para entendê-la e compreendermos de que forma o professor aprende e transforma esse conhecimento em ferramenta na organização do seu trabalho pedagógico, utilizamos o suporte teórico e metodológico da abordagem sociocultural construtivista, descrita a seguir.

A abordagem sociocultural construtivista

A abordagem sociocultural construtivista é uma perspectiva teórica que sintetiza as visões de Piaget e Vygotsky para explicar os processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos dentro de uma perspectiva sociogenética. (Valsiner, 1989, 1994, 2001).

Na perspectiva sociocultural construtivista, Valsiner (1994, p. 48) busca ressaltar "o papel central do sujeito ativo (que constrói seu mundo psicológico individual em constante relação com o mundo externo) junto com a primazia histórica do mundo social". Isso quer dizer que, segundo essa abordagem, o indivíduo, para se desenvolver, depende também, e de forma constitutiva, das informações culturais oferecidas pelo ambiente. É por meio do relacionamento com o meio cultural que o indivíduo constrói, ativamente, a sua cultura individual.

Diante disso, a análise do desenvolvimento humano na abordagem sociocultural construtivista busca entender a natureza social e histórica dos fenômenos psicológicos em constante movimento e transformação. Nessa perspectiva, desenvolvimento humano é um processo de transformação dinâmica, sistêmica e estrutural que ocorre baseado na interação ativa do organismo com o ambiente, onde as transformações desenvolvimentais não são uma propriedade inerente ao organismo ou ao seu ambiente, mas são possíveis devido ao sistema articulado que se constitui entre eles (Valsiner, 1989, 1994, 2001).

Nesse processo de desenvolvimento, a socialização do sujeito humano, segundo Valsiner (1989, 2001), emerge no curso de dois processos

específicos: 1) a internalização das regras e experiências sociais; e 2) a externalização dos fenômenos intrapsicológicos construídos pelo sujeito. Através dessa dinâmica o sujeito ativamente se socializa e co-constrói a sua subjetividade, passando a fazer parte de um grupo cultural específico e tornando-se apto a atuar nele. Dessa forma, segundo a perspectiva sociocultural construtivista (Valsiner 1989, 1994, 2001), o processo de transmissão cultural se dá de forma bidirecional, de modo que as mensagens culturais são ativamente transformadas pelos indivíduos, ou seja, o sujeito se apropria dos elementos culturais a partir de uma via de mão-dupla, em uma dinâmica bidirecional e num processo de construção conjunta.

A cultura organiza, então, um processo em que as sugestões sociais e os seus limites-fronteiras orientam o desenvolvimento do sujeito humano, denominado na abordagem sociocultural construtivista de processo de canalização cultural. Trata-se de um movimento dialético entre as sugestões sociais e fronteiras compostas pela própria cultura, onde o sujeito atua reconstruindo sua versão desse cenário cultural. A partir dos conteúdos e das fronteiras da cultura e da ação do sujeito se construirão as rotas de desenvolvimento que canalizarão o percurso de cada indivíduo. Na construção de sua rota desenvolvimental, cada sujeito irá negociar suas demandas a partir de suas metas particulares e de acordo com as condições apresentadas pelos outros elementos constitutivos da canalização cultural (Valsiner, 1989, 1994, 2001).

Essa concepção de desenvolvimento da abordagem sociocultural construtivista influencia de maneira fundamental uma concepção de aprendizagem específica, a escolha e a organização das atividades de aprendizagem e, por conseguinte, permite chegar a algumas considerações pedagógicas fundamentais para a formação inicial e continuada de professores.

Como vimos anteriormente, o conceito de desenvolvimento dessa abordagem dá especial ênfase ao papel constitutivo das interações sociais. De acordo com Valsiner (1987, 1989, 1994, 1997, 2000, 2001), as interações sociais são condições necessárias para que o homem se desenvolva: a partir do relacionamento do organismo com o ambiente o indivíduo é transferido para um novo estágio de desenvolvimento que é qualitativamente diferente do anterior.

Branco e Valsiner (1997, 2004), a esse respeito, apresentam o conceito de interação social como um processo no qual todos os participantes estão constantemente estabelecendo, afirmando, negociando e modificando suas "*orientações para objetivos*". O processo de negociação desses objetivos faz emergir as noções de convergência e divergência. De acordo com Branco e Valsiner (1994, 2004), na convergência de objetivos observa-se uma compatibilidade entre os objetivos dos indivíduos em interação, o que poderá conduzir o grupo a um processo de cooperação que os leve aos fins desejados.

Na divergência, os objetivos de cada uma das partes no processo interativo são incompatíveis. De acordo com essa perspectiva, no entanto, em contextos de interação social, divergências podem representar um movimento que favorece a emergência de novos elementos de informação e, conseqüentemente, conduzir a uma atividade reconstrutiva que resulta em novos padrões de interação.

O movimento de divergência para convergência, muito freqüentemente observado em processos interativos, conduz à ocorrência do processo de negociação, por meio do qual conflitos de objetivos podem ser coordenados para possibilitar o surgimento da compatibilidade, e, conseqüentemente, ao alcance dos objetivos coletivamente estabelecidos (Branco, Valsiner, 1994, 2004).

O senso comum vem compreendendo o conflito como uma incompatibilidade entre opostos que deverá ser eliminada para alcance da harmonia e da paz entre as partes, em um contexto determinado. Entretanto, a concepção de *conflito* oferecida por Valsiner e Cairns (1992) com base na abordagem sociocultural construtivista é expressa como um processo de *separação inclusiva* e o coloca em uma espécie de sistema articulado entre as diferentes partes de um todo. Esse sistema articulado pode ser visto como envolvendo oposições entre as partes que tornam possível a co-existência delas ou as transformam temporariamente. Cada um dos conceitos opostos depende do outro para sua existência, e a eliminação de um leva à eliminação do sistema como um todo. Os opostos, portanto, são inseparáveis e operam com os princípios da lógica dialética.

Desta feita, o conflito é o condutor do desenvolvimento, uma vez que por meio dele haverá uma adequação de desajustes em busca de suas transformações que possibilitam um novo estado de desenvolvimento. Isso muda completamente o olhar para as questões que envolvem o conflito. Em vez de – como sinaliza o senso comum – tentarmos evitar o conflito com medo de que o confronto elimine uma ou ambas as partes envolvidas, o foco será dado na forma como poderemos lidar com ele. Para Valsiner e Cairns (1992, p. 32), existem dois tipos de conflito:

[...] o bom conflito (um relacionamento entre partes opostas de um sistema em desenvolvimento que leva ao surgimento de novos estados desse sistema) e o mau conflito (o choque ou guerra de opositores exclusivamente competitiva que devasta o outro assim levando à extinção do todo que fazem parte).

Num contexto determinado, onde a estrutura de referência está voltada para a competição, provavelmente os conflitos terão um caráter mais competitivo, o que poderia ser caracterizado como mau conflito. Em contexto estruturado para a cooperação, os conflitos serão caracterizados como bons conflitos, ou conflitos construtivos. Entretanto, em qualquer uma das circunstâncias os conflitos terão um papel fundamental no desenvolvimento das partes e do sistema como um todo.

Em contextos estruturados para a cooperação, os conflitos serão mais facilmente conduzidos, uma vez que nenhuma das partes se sente ameaçada em relação à integridade de seu "eu" interior. Em contextos estruturados para a competição, a ameaça far-se-á presente, exigindo do indivíduo a criação de novos processos de relações interpessoais.

Então, nessa perspectiva, a aprendizagem se dá num ambiente cultural que organiza de forma diversificada algumas mensagens culturais que são gradualmente internalizadas pelo indivíduo. Essas mensagens são ora ambíguas, ora heterogêneas; ora redundantes e ora inconsistentes – ou

seja, geram diferentes conflitos. O indivíduo, operando no nível micro, isto é, no nível da cultura pessoal, vai constantemente agindo e construindo um sentido pessoal, negociando os significados proporcionados pela cultura. Nesse processo, a pessoa vai elaborando sua noção de si mesma e reconstruindo alguns aspectos do ambiente.

A construção de conhecimentos por uma pessoa ativa, com participação nas sugestões culturais coletivas, implica uma forma dinâmica para os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem se dá no interior dos processos grupais onde a elaboração do conhecimento pelo aluno encontra-se na interseção das diversas formas de inter-relações sociais.

Os conhecimentos, assim, são produtos socioculturais e para serem adquiridos fazem-se necessários o contexto social e a interação com os outros, através da participação ativa do aluno com o professor, com os outros alunos e com os outros envolvidos no processo de aprendizagem. Conseqüentemente, o papel do professor nos diferentes contextos pedagógicos não se resume a estruturar aulas convencionais, expondo o conteúdo sem dialogar com os alunos. Ele é percebido como um mediador entre o saber sistematizado pela Educação e o saber dos alunos, propiciando situações desafiadoras de construção de conhecimento. É na dinâmica que a aprendizagem é construída, através do confronto de posições, num processo que nada tem de linear e que é conduzido por conflitos e desafios.

Além disso, a referência metodológica que o professor co-constrói com o grupo não pode estar desvinculada de seus aspectos teóricos sociohistóricos, políticos e culturais. Assim, os cursos de formação de professores devem incluir situações nas quais os alunos – futuros professores – enfrentem problemas a resolver. Nesse espaço, conhecimentos e alunos devem ser postos em relação dentro de um contexto de interações que permita a realização de atividades coletivas em que as ações sejam coordenadas e os instrumentos cognitivos sejam elaborados. A aprendizagem vai resultar, então, de interações de processos interindividuais e intra-individuais (Valsiner, 2001) que se desenvolvem dentro de um contexto no qual o professor concebe situações que otimizam essas interações.

Objetivos

O presente artigo tem por objetivo apresentar e analisar a estrutura e dinâmica de um curso de formação de professores, a fim de compreendermos que características da organização do trabalho pedagógico do curso contribuem para que os professores-cursistas transformem os conhecimentos teóricos e práticos discutidos no curso em ferramenta para a organização de seu trabalho pedagógico.

Método

As informações a respeito do curso foram construídas a partir de uma análise qualitativa que envolveu: consulta de documentos formais

do PIE, inclusive alguns portfólios de cursistas; observações informal e participante dos diferentes níveis de funcionamento do curso, inclusive a sala de aula dos cursistas; e entrevistas semi-estruturadas. Dessa forma pudemos compreender a proposta curricular do PIE e a sua organização pedagógica, seus princípios e objetivos, sua rede de formação e sua proposta de avaliação.

O estudo maior envolveu sujeitos desses diversos níveis de funcionamento do curso, como coordenadores, tutores, mediadores e cursistas, e que também tiveram diferentes formas de participação no estudo, contribuindo em observações ou entrevistas, dependendo do contexto que estava sendo pesquisado.

Apresentaremos neste artigo os resultados co-construídos a partir de entrevista com uma cursista – a Cursista A – e de observação dos trabalhos por ela desenvolvidos no curso e em sua sala de aula numa escola da rede pública de ensino. Essas informações estão apresentadas a partir de três categorias teóricas, organizadas a partir da abordagem sociocultural construtivista e do arcabouço teórico aqui apresentado, com vista a sintetizar um corpo teórico e prático para a formação de professores, quais sejam: o exercício reflexivo; o papel ativo do aprendiz; e o papel do outro no processo de construção de conhecimentos.

Resultados e discussão

Para compreendermos melhor o contexto sobre o qual esse estudo se desenvolveu, os resultados serão apresentados sob duas dimensões: 1) a dimensão da estrutura, ou seja, numa perspectiva descritiva de cada um dos níveis de organização do curso, buscando oferecer uma compreensão de quais recursos são essenciais no processo de co-construção de conhecimentos do professor em cada um dos níveis de organização do curso; 2) a dimensão da dinâmica, onde buscamos alcançar a rede de articulações desses diferentes recursos, construída prioritariamente por meio de observações e falas da cursista.

O Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início da Escolarização (PIE)

O Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE) era um curso superior organizado pela Universidade de Brasília (Faculdade de Educação) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e chancela da Cátedra Unesco de Educação a Distância – UnB, FE, Unesco, 2001, 2002 e 2003. Destinava-se a formar professores da rede pública de ensino, que estavam em efetivo exercício no início de escolarização e eram habilitados apenas em Magistério – Curso Normal em nível médio. Era considerado um curso de formação continuada, no que se refere à demanda que atendia e aos objetivos que se propunha, e, ao mesmo tempo, um curso de formação

inicial, uma vez que se caracterizava como a primeira formação em nível superior do cursista voltada para a sua formação docente.

O curso tinha duração de três anos, com carga horária de 3.210 horas, assim integralizadas: 1.284 (40%) presenciais e 1.926 (60%) não-presenciais. Essas últimas eram trabalhadas com recursos de tecnologia multimídia, especialmente textos midiáticos impressos, vídeos e interação pela Internet.

Era oferecido em seis módulos, sendo um por semestre. Cada módulo constituía-se de um conjunto de volumes e fascículos de materiais didáticos publicados como guias de estudo, formação e informações oferecidos aos cursistas pela UnB. O curso objetivava formar profissionais produtores, construtores e reconstrutores do conhecimento, numa perspectiva dialética, e tinha por princípio a pesquisa como meio de desenvolvimento continuado, garantindo a articulação teoria e prática, que se dava no próprio espaço de trabalho dos cursistas.

Estabelecia como princípios básicos a unidade dialógica entre teoria e prática e a pesquisa como opção metodológica. A partir deles, o PIE criava espaços de investigação sobre a vida complexa na sala de aula, com ênfase sobre o trabalho pedagógico do professor, o conhecimento, as relações sociais, a reflexão e a formação continuada do professor-aluno.

Uma síntese da sua história

Para entendermos como o PIE foi pensado e em qual contexto as discussões a respeito dele estavam inseridas, apresentaremos um pouco da história do curso, construída a partir de informações obtidas por análise documental, por entrevista com sua coordenação (que aqui chamaremos Coordenadora A e Coordenador B) e com base na história profissional da própria pesquisadora deste estudo.

O PIE foi resultado de inúmeras discussões sobre formação de professores, iniciadas a partir de 1992, nos cursos de magistério da rede pública de ensino, período em que a pesquisadora se encontrava atuando em uma das escolas normais do DF. Pensando em redimensionar o curso de Magistério da rede pública, a SEE-DF, através da então Seção de Magistério da Divisão de Ensino Médio, formou uma comissão constituída por um representante de cada escola normal do DF, sob a coordenação da professora Selma Garrido e do professor Fusari,¹ que escreveu a primeira versão da proposta de reformulação do curso de magistério do DF.

Com a mudança de governo em 1995, essa discussão foi redimensionada, com o objetivo de torná-la mais democrática. Formou-se, então, uma nova comissão com nove participantes oriundos de cada escola normal do DF, sob a coordenação da professora Margarida Jardim.² A proposta de reformulação transforma-se em um projeto para o curso de magistério do DF que é implantado a partir de 1996, com o objetivo de:

Preparar professores com sólida formação acadêmica e profissional para o exercício do magistério da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando-lhes uma formação teórico-prática centrada

¹ Professores titulares da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE – USP).

² Então professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE – UnB).

na competência técnica, científica e política, e na construção de uma consciência profissional que os habilitem a pensar a sociedade em uma perspectiva transformadora, com vistas ao exercício crítico em direção à construção da cidadania, à sua inserção na realidade e ao prosseguimento dos estudos, na perspectiva da formação permanente. (Projeto do Curso Habilitação ao Magistério, 1995, p. 10)

O projeto era pautado por eixos temáticos e núcleos disciplinares e sinalizava, desde a sua concepção, a necessidade de formação de professores no nível superior. Por esse motivo, a SEE-DF, através do Departamento de Pedagogia, constituiu, em 1998, uma comissão incumbida de formular a proposta de criação do Instituto Superior de Educação do DF, com representantes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e da SEE-DF, entre eles a pesquisadora desse estudo. Com base no Título VI – Dos Profissionais da Educação – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), essa comissão iniciou seus trabalhos, muito influenciados pelo então projeto pedagógico da rede pública, denominado "Escola Candanga: uma lição de cidadania", que possuía, em sua estrutura, um eixo transversal – ética e ecologia – e quatro eixos integradores – cidadania, trabalho, cultura e democracia.

Com a mudança de governo em 1999, duas professoras integrantes dessa comissão foram enviadas para atuar na FE da UnB, através do Convênio nº 03/2000, firmado entre a SEE-DF e a UnB, com o objetivo de dar continuidade a esses trabalhos. Dentro da universidade, segundo um dos coordenadores do curso PIE que acompanhou de perto todo o processo, essas professoras iniciaram uma pesquisa envolvendo o estudo comparativo entre as estruturas seriadas e as fases de formação da rede pública. Davam, assim, continuidade a um processo de imersão, compreensão e intervenção da realidade da SEE-DF.

Ao mesmo tempo, o Governo do Distrito Federal desse período abriu um processo de investigação nas instituições de ensino superior, em Brasília, a fim de levantar informações a respeito dos cursos de formação continuada para docentes, principalmente porque, segundo o último Plano Decenal de Educação (PDE), até 2007, dentro da década da educação, só se admitiria professores com formação em nível superior para atuar na educação básica. A SEE-DF desafiou, então, a Direção da FE-UnB a implantar, em parceria, um programa de formação em serviço para os professores não portadores de curso de nível superior ou licenciatura.

Aceito o desafio, essas mesmas professoras foram convidadas a elaborar esse projeto. Resgatam, então, o material construído pela comissão que havia sido constituída em 1998 e, com as contribuições da então coordenadora da pós-graduação da FE – UnB, professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, e do então diretor dessa faculdade, professor Genuíno Bordignon, começam a traçar uma proposta de formação continuada de professores que resultou na discussão, elaboração e implantação do Curso PIE – ou Projeto Nota 10, segundo a SEE-DF –, que teve o início da primeira turma em 2001.

Segundo uma de suas coordenadoras, na ocasião:

O projeto PIE tem suas raízes lá em 1992 porque ele é um produto de toda uma discussão a respeito da formação de professores nas escolas normais, de insatisfações, de todo um trabalho coletivo. Nós simplesmente sintetizamos essa discussão que já ocorria em diversos anos, porque as escolas normais têm um histórico de muitos questionamentos. Sempre se mexeu em carga horária, em desenho curricular, em metodologias, mas não se mexia na estrutura da Escola Normal, como não se mexeu até hoje na estrutura da formação. Assim, o PIE não surgiu, ele encorpou. Ele teve, nesse momento, um corpo teórico de todas essas discussões, de todas essas lutas, de todas essas insatisfações e, inclusive, de diversos documentos que já haviam sido escritos sobre o tema. (Coordenadora A)

Para formar o corpo de mediadores³ do PIE, foi realizada uma prova de seleção entre os professores da rede pública de ensino do DF e selecionados 110 professores. Após essa seleção foi realizado, também pela FE – UnB, um curso de pós-graduação (*lato sensu*) na modalidade de especialização, com carga horária de 360 horas, no período de outubro/2000 a outubro/2002, denominado "*Fundamentos Educativos para a formação dos profissionais para a Educação Básica – início de escolarização*".

É importante ressaltar também que, segundo a coordenadora A, a chegada do PIE na Faculdade de Educação foi complicada, uma vez que envolveu, entre outras questões, interferência numa estrutura antiga e com forte tradição, o que ocasionou grande resistência entre muitos professores da universidade.

Essa resistência envolveu discussões a respeito de vários temas, entre eles a questão do especialista, uma vez que o mediador trabalharia com oito áreas de conhecimento diferentes, e a respeito do acesso à universidade pública, o que conduziu à discussão de outros temas, como, por exemplo, o que é a universidade pública e qual a sua função social. A esse respeito uma das coordenadoras afirma:

Nós chegamos à conclusão de que a resistência também é uma forma de modificação. Quando estou resistindo é porque não quero me modificar, o que se subentende que estou modificando minha forma de ver. Passamos, mais ou menos, um ano de resistência muito forte, mas hoje vemos que quem não dá conta de passar pelos períodos de resistência, de lidar com a resistência satisfatoriamente, não constrói nada. O PIE prova isso. Ele se fortaleceu e se redimensionou por causa das resistências. Vimos que precisávamos mesmo estar mais perto dos professores da FE e quando começamos a ocupar determinados espaços dentro do conselho e dos seminários da faculdade, sinto que o PIE passou a fazer parte do corpo da FE. (Coordenadora A)

De 2001 até o momento da redação do presente trabalho, muitas modificações foram acontecendo nessa proposta inicial, conseqüências de mudanças administrativas na rede pública e de decisões de caráter basicamente político. Somente dois mil professores da rede fizeram o curso na UnB; os demais (três mil) foram conduzidos a uma outra Instituição de Ensino Superior do DF. Essa instituição tem caráter privado e uma proposta muito parecida com o que vemos nos cursos de formação de

³ Estarei usando o termo Mediador porque essa é a nomenclatura apoiada pelos profissionais que atuam no PIE e utilizada informalmente no curso, apesar de estar registrado Monitor nos documentos formais.

professores convencionais. Outra mudança é que foram destacados somente 55 mediadores para atender a esses dois mil alunos, o que causou uma sobrecarga de trabalho e comprometimento da qualidade da própria proposta de mediação.

Mesmo assim o PIE possui significativos documentos de avaliação, entre eles cinco relatórios, construídos por comissão específica do curso, atestando um bom resultado deste. Além disso, foram elaboradas 40 monografias que investigaram o próprio PIE a partir do curso de especialização dos mediadores, bem como projetos de pesquisas de mestrado e doutorado da UnB e de fora dela, que têm resultado num corpo de conhecimento consistente sobre o curso, apresentado em duas dissertações de mestrado concluídas (Mota, 2003; Batista, 2003) e duas teses de doutorado, uma concluída (Raposo, 2005) e outra em andamento. Além disso, essa proposta vem sendo divulgada em congressos, encontros, conferências.

Com essas modificações, o curso encerrou-se em julho de 2005, com uma extensão até 2006, para atender às turmas de repetentes. Quando tratamos dessa questão com um dos coordenadores do curso, sua resposta foi a seguinte:

Então, não sei se o PIE morre, assim como não sei se a Escola Candanga (proposta pedagógica da SEE-DF no período de 1995 à 1999) morreu. Se eu consigo hoje dizer que o PIE é a Escola Candanga Superior, eu acho que daqui a algum tempo nós vamos ter um curso de pedagogia que não vai se chamar PIE, mas que não vai ter como não falar do PIE. É essa perspectiva. Nós desenvolvemos cursos de formação pra determinados contextos históricos e sociais e a intenção não é que isso se cristalice, mas que ele se transforme, pra poder dar conta da educação de seu tempo. Eu acho que essa formação vai virar isso. (Coordenador B)

Estrutura curricular do PIE

Preocupado em contribuir para que o professor do início de escolarização consiga integrar os diversos conhecimentos e saberes de várias áreas e ciente de que a filosofia do currículo poderá ser facilitadora dessa integração, o curso PIE possuía em sua organização curricular: um eixo transversal (Cidadania, Educação e Letramento), seis eixos integradores (um por módulo/semestre) e três áreas/dimensões formadoras (organização do trabalho pedagógico, organização do processo educativo e organização do processo social).

Como pode ser percebido, essa organização apresentava temas/assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade e construídos na relação participativa de pesquisa, reflexões, debates e produções acadêmicas, visando reconhecer a totalidade do ser humano e o entendimento de que a vida é uma dinâmica em permanente construção, perpassada pelo trabalho escolar.

O eixo transversal surgiu com o objetivo de desenvolver as potencialidades ou competências dos professores em formação, fortalecendo-os e facilitando-lhes a apropriação de recursos comunicativos e de estratégias de aprendizagem. Ele era considerado o foco do olhar pedagógico, a

maneira de o professor entrar em contato com a realidade e favorecer a construção de conhecimentos, respeitando a diversidade dos saberes construídos social e historicamente. Era o eixo que garantia a integração horizontal entre os diversos temas do módulo e partia da realidade social mais ampla até chegar à relação no interior da sala de aula. Assim, o trabalho escolar, nessa perspectiva, transcendia o tempo vivido na escola na medida em que interferia na plenitude do exercício da cidadania.

As três áreas/dimensões formadoras eram estritamente relacionadas entre si e subsidiavam a prática pedagógica do cursista que já exercia atividades relacionadas com a profissão.

A primeira delas – Organização do Trabalho Pedagógico – estava relacionada com as atividades docentes que o cursista já desenvolvia no exercício de sua profissão no que se refere à formação e construção de saberes junto aos alunos em início de escolarização. Nessa área eram elencados temas/assuntos e atividades pedagógicas como ponto de partida para desdobramentos dos estudos e reflexões propostos para o cursista.

A segunda área/dimensão formadora – Organização do Processo Educativo – estava relacionada com a construção dos domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um profissional que compreenda as relações e mediações decorrentes da organização do processo educativo. Estava relacionada com a elucidação das concepções epistemológicas, legais, institucionais e relacionais que determinam e são determinadas pela organização educacional de um dado sistema e do País. Esta dimensão evidenciava as atuais possibilidades do fazer pedagógico, dadas as inovações tecnológicas e os reclamos de relações sociais mais democráticas e emancipadoras da sociedade contemporânea.

A terceira área/dimensão formadora – Organização do Processo Social – relacionava-se à possibilidade de intervenção educativa subsidiada pela reflexão, que tinha como ponto de partida a prática pedagógica do cursista. Nesse sentido, acredita que o reconhecimento do tempo histórico, do sujeito social, filosófico, cultural, educador e cidadão, do sujeito que decide, pratica, pensa e intervém não é tarefa do mundo teórico, mas se faz *no mundo e através dele*.

Os eixos integradores eram mecanismos usados para congregar os assuntos e integrar as diversas áreas e saberes abordados, de maneira a proporcionar ao cursista uma percepção de totalidade e complexidade do conhecimento e sua profunda vinculação com a realidade vivida. Cada módulo era norteado por um eixo integrador, que tinha por objetivo direcionar, organizar e inter-relacionar os temas/assuntos apresentados nos fascículos. (Bortoni-Ricardo, Barbosa, Soares, 2000).

A rede de formação

O curso possuía uma rede de formação constituída por sujeitos que, segundo o projeto, deveriam buscar sua efetivação a partir de uma horizontalidade das relações, numa gestão democrática e transparente.

No PIE essa rede era composta por diversos profissionais que participavam e contribuíam ativamente para a organização e desenvolvimento do curso. Eles eram organizados da seguinte forma:

- Coordenação geral – constituída por professores da UnB e da SEE-DF. Era a responsável pela organização, implantação, acompanhamento e avaliação do curso e por sua articulação político-institucional.
- Tutores-autores – constituíam uma consultoria técnico-pedagógica entre a FE da UnB e o curso PIE. Era uma equipe composta por professores pesquisadores, com experiência profissional na área de formação docente e pertencentes ao quadro docente da UnB ou da SEE-DF cedidos para a UnB. Cabia a eles a elaboração dos fascículos específicos de cada tema/assunto, que contemplam as áreas/dimensões formadoras estabelecidas na organização curricular. Além disso, ofereciam tutoria aos mediadores num determinado espaço de tempo e atendiam aos cursistas de forma virtual, através da plataforma do PIE, e por meio de palestras aos sábados.
- Coordenadores de Mediação – representavam uma instância de articulação entre a coordenação geral e a mediação. Cabia ao coordenador construir uma articulação para o planejamento das atividades de assessoramento dos tutores-autores aos cursistas e planejar, orientar e acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelos mediadores junto aos cursistas.
- Mediadores – é a equipe que acompanhava direta e sistematicamente o cursista, sob a orientação da equipe de coordenação. Eram professores da SEE-DF selecionados para atuar no PIE, todos com, no mínimo, o curso de especialização "*Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início de Escolarização*".
- Cursistas – eram professores da rede pública de ensino do DF, em efetivo exercício no início de escolarização (educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, ensino especial e educação de jovens e adultos), com habilitação em Magistério/Curso Normal e selecionados em processo específico pelo Cespe/UnB. Tais professores obrigatoriamente precisavam estar em regência de sala de aula, com turma definida.

As interações no PIE

O curso se organizava fundamentalmente em três tipos diferentes de encontros interativos periódicos: a Coordenação de Mediação, que envolvia também a tutoria, as Reuniões de Mediação e as aulas dos cursistas em suas turmas nas escolas da rede pública de ensino do DF.

A Coordenação de Mediação referia-se ao encontro em que todos os mediadores se reuniam para estudar, discutir sobre os conteúdos multidisciplinares e planejar os encontros com os cursistas, sob a

coordenação de um "coordenador de mediação". A Tutoria fazia parte da Coordenação de Mediação e representava o momento em que os tutores (autores dos módulos) se encontravam com os mediadores, com o objetivo de discutir a respeito dos temas apresentados nos módulos. A Mediação era o encontro dos mediadores com os cursistas – professores da rede pública que atuam no início da escolarização.

O organograma abaixo apresenta o fluxo das interações dos componentes dessa rede no PIE.

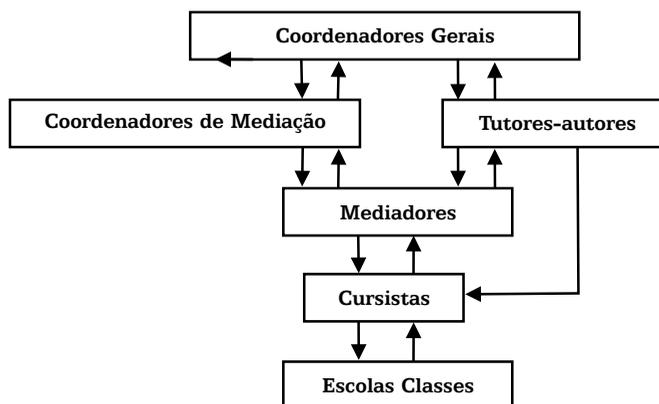


Figura 1 – O fluxo das interações no PIE

Nota: Segunda e terceira linhas – Reunião de Coordenação de Mediação
Terceira e quarta linhas – Reunião de Mediação

A avaliação

Por suas características e aspectos inovadores, o Curso PIE exigia um complexo leque avaliativo que abrangia tanto as questões ligadas estritamente ao processo ensino-aprendizagem como as que se referiam à organização do trabalho pedagógico, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, enfim, à programação do curso como um todo. De acordo com o curso:

O processo avaliativo do curso pauta-se pela perspectiva de uma avaliação formativa que compreende o trabalho pedagógico em suas dimensões macro e micro, articulando a formação docente de uma forma unívoca e não dicotômica em relação aos processos sociais, educativos e do cotidiano das escolas, de tal modo que o desenvolvimento dos alunos, do curso e da sociedade são parâmetros permanentes dos princípios, estratégias e metodologias construídas na vivência dos sujeitos em formação. (Universidade de Brasília, Faculdade de Educação e Cátedra Unesco de Educação a Distância, 2003)

Os módulos de ensino

Os conteúdos de cada período letivo no PIE eram organizados em módulos de ensino – para cada período, um módulo.

Tais módulos eram divididos em três volumes, que se constituíam de conteúdos de, em média, dois temas/assuntos diferenciados e organizados sob a forma de fascículos. Dessa forma, em cada período, os cursistas discutiam a respeito de, em média, seis temas/assuntos diferenciados, ou seja, tinham acesso a seis fascículos, organizados em três volumes e trabalhados sob orientação de um eixo integrador e um eixo transversal.

Cada um desses fascículos também era dividido em três partes, chamadas seções, subdivididas de forma que representa cada uma um encontro entre tutor-autor/mediador e mediador/cursista.

É importante ressaltar que tais seções, fascículos ou volumes não eram discutidos em seqüência. Eram, sim, organizadas a partir dos eixos integradores e transversais, a fim de oferecer uma maior possibilidade de articulação entre os diferentes temas e áreas/dimensões formadoras.

Essa estrutura e organização curriculares, que nos parecia *a priori* inovadoras, conduziu-nos a nos perguntar se, de fato e em que medida, era mediadora de uma nova prática pedagógica aos professores e de que forma contribuía para que os cursistas do PIE atingissem o princípio maior do programa, qual seja o de articular a teoria e a prática. Para perceber tais aspectos acompanhamos os trabalhos de uma das professoras do Curso, aqui identificada como Cursista A, a fim de desvendar os mecanismos que ocorriam em seu processo de construção de conhecimentos que faziam com que ela conseguisse transformar a teoria discutida no curso e na prática pedagógica, especificamente relacionada aos conhecimentos de psicologia, em ferramenta para organização de seu trabalho pedagógico. Os resultados desse estudo são apresentados a seguir.

A teoria e a prática: a construção de conhecimentos com a criança na sala de aula

Toda essa organização do curso oferecia ao cursista referências e aprendizagens significativas para organização de seu trabalho pedagógico e que eram expressas em suas escolas e salas de aula, informação fundamental no que se refere aos objetivos desse estudo. Nesse sentido, observamos a Cursista A em sala de aula no PIE, como aluna, durante o seu quinto período de formação, e seus trabalhos desenvolvidos na sala de aula da escola do ensino fundamental em que atuava como professora, durante sete semanas. Com ela tivemos oportunidades de desenvolver oito observações, distribuídas ao longo do semestre, registradas em diário de campo ou gravadas em áudio.

As informações co-construídas por meio dessas estratégias serão aqui apresentadas a partir de três categorias teóricas: *o exercício reflexivo*, *o papel ativo do aprendiz*, *o papel do outro*.

A Cursista A atuava em uma turma de aceleração – 2^a, 3^a e 4^a séries – composta por 26 crianças (17 meninos e 9 meninas) na faixa etária de 10 a 14 anos. Uma categoria muito citada em entrevistas das cursistas foi a percepção de que *o outro* tinha um papel muito importante na sua

aprendizagem. De acordo com a Cursista A, o PIE organizava situações de aprendizagem onde podiam estabelecer muitas trocas com diferentes sujeitos envolvidos em sua formação, entre eles os tutores e coordenadores do curso, os mediadores de cada turma, as escolas da rede pública, representadas pelos seus colegas de turma, autores variados, palestrantes, etc. Segundo a cursista, por meio dessas trocas elas iam construindo conhecimentos teóricos e práticos fundamentais para a construção de sua identidade de professores.

Esse sentimento de que podia compartilhar as mesmas dificuldades com aqueles que enfrentavam os mesmos problemas e obter apoio daqueles que já passaram por situações semelhantes foi algo citado na entrevista como um fator que contribuía significativamente para sua aprendizagem. A partir dessa percepção, a Cursista A enfatizou que a organização de seus trabalhos pedagógicos mudou muito e apontou essa mudança de comportamento tanto ao que vivenciou no PIE quanto do que leu e discutiu a respeito do tema, principalmente nas aulas de psicologia.

Enfim, a Cursista A reconheceu que aprende muito nas trocas interativas e que precisava organizar situações de aprendizagem, em sala de aula, que privilegiassem essas trocas. Nas observações realizadas, percebemos que professora-cursista e alunos utilizavam-se de diferentes meios de comunicação (fala, olhares, gestos, expressões faciais, etc.), o que parecia contribuir para a construção de um bom processo interativo. Na primeira observação da sala, realizada no dia 14/08/2003, por exemplo, registramos o fato de a Cursista A propor aos seus alunos a elaboração de um projeto de pesquisa a respeito das características de cada região do Brasil. Na entrevista ela explica:

Através dele (do projeto) vou ajudar o aluno a construir conhecimento sobre isso e aproveitar pra trabalhar o respeito e a admiração pela diferença. A questão do multiculturalismo, discutida no PIE. (Cursista A)

Enquanto a Cursista A escrevia no quadro os itens da pesquisa, planejava junto com os alunos, aproveitando suas sugestões: os alunos sugeriam que tipo de material poderiam usar ou o que poderiam fazer para atender ao que era solicitado. A Cursista A assumia uma postura comunicativa e ao mesmo tempo facilitadora, reguladora e informativa, ou seja, mediadora. Percebemos que todos estavam muito à vontade para expressar suas idéias, dúvidas, discordâncias ou aceitações. Enquanto copiavam a atividade, alunos e professora-cursista paravam para dar idéias, perguntar sobre o que não entendiam, conversar com os colegas sobre o assunto ou fora dele, buscavam materiais, criticavam as idéias dos outros e achavam graça de comentários picantes – tudo em um clima de liberdade, aceitação e cordialidade. Era evidente que entre a professora-cursista e os alunos havia uma ótima relação interpessoal, no que se refere à comunicação, e uma significativa relação de confiança.

A abordagem sociocultural construtivista ressalta o papel da comunicação nos processos interativos e traz estudos sobre processos de significação no contexto educacional (Branco, 1989; Branco, Mettel, 1995; Salomão, 2001;

Tacca, 2000) para afirmar que, em qualquer processo interativo, todos os envolvidos são sujeitos ativos e têm a comunicação como eixo principal do processo, sendo que esta última não está restrita a meios verbais e diretos, mas abrange qualquer forma que resulte em interação e conduza ao alcance de algum objetivo; ou seja, inclui o cognitivo, o afetivo e as emoções. Dessa forma, o processo interativo envolve a estrutura motivacional dos sujeitos que dele participam, o que se torna possível através de processos comunicativos efetivos.

Como estratégia para aprimoramento constante dessa comunicação, a professora-cursista organizava momentos de reflexão, utilizando-se de textos e de jogos nos quais muitos valores sociais e humanos eram discutidos e repensados. Em uma das sessões de observação, acompanhamos a discussão de dois textos, "A Pipoca" e "Atire a Primeira Flor", e um jogo educativo, "o feitiço vira contra o feitiçeiro". Essas atividades favoreceram discussões sobre valores e princípios relativos ao respeito ao próximo, a possibilidade de crescimento pessoal pela transformação, o perdão, a crítica, a coletividade. Na entrevista a Cursista A conta como foi o jogo:

O nome do jogo é "o feitiço vira contra o feitiçeiro", mas eu preferi usar um outro termo, escrevi assim: "Tudo que você quer que o outro te faça, faça você primeiro a ele". Antes de escrever isso, entreguei um papelzinho pra cada um, pedi que escrevessem o nome deles e completassem a seguinte frase: "*eu quero que o...* (pedi que colocassem o nome de qualquer pessoa da sala, inclusive o meu) *faça...*" (pedi que escrevessem o que quisessem para o colega fazer). Eles colocaram um monte de coisas, como: imite isso, dê trinta pulos, pegue água pra mim... Quando escrevi no quadro a frase e eles entenderam que era uma atividade que eles próprios teriam que fazer, disseram: "*professora, você enganou a gente!*". Mas eles fizeram. Três alunos se recusaram a fazer. Eu conversei com eles e deixei. Nós conversamos sobre como uns ficam chamando o outro, colocando apelidos, fazendo gracinhas... é uma forma de tentar resolver isso, porque é uma situação difícil. Teve um aluno que escreveu assim, pra um colega gordinho: "*eu quero que o Johnny (nome fictício) role pelo corredor!*". Ele que teve que rolar pelo corredor, rolou no corredor na sala. Eles reclamaram, mas fizeram e entraram no clima da brincadeira. Entenderam bem o objetivo. (Cursista A)

Parecia evidente, assim, que a professora-cursista tinha a intenção de que os alunos desenvolvessem um conjunto de crenças e valores, como: o respeito ao outro; o colocar-se no lugar do outro; o entender o ponto de vista do outro; e o lidar com o conflito eu-outro. Com atividades assim acreditava que contribuiria para a construção de um processo interativo que gerasse desenvolvimento.

Durante os encontros da Cursista A com seus alunos, vimos outras formas utilizadas por ela para agir diante das situações de conflito presentes nas aulas. Na pesquisa sobre as regiões do Brasil, por exemplo, muitas situações surgiram, algumas delas provocadas pela própria professora-cursista. No momento em que apontava a apresentação de comidas típicas de cada região, ela sugeriu um dia de festas onde todas as comidas seriam trazidas e fariam um grande lanche. Uma das crianças, no entanto, sugeriu que cada grupo, representante de uma região específica, tivesse um dia diferente para apresentar sua comida.

Iniciou-se, então, um debate na sala. Parte do grupo defendia uma proposta e outra parte defendia outra. Eles ficaram bem tumultuados, mas ouviam as defesas de um ou de outro a partir da intervenção da professora-cursista. As defesas, ainda com pouca consistência, representavam as diferentes opiniões dos alunos e eram ouvidas e analisadas pelos colegas. A professora-cursista acompanhava e participava do debate dando a ele importância significativa, perceptível por todos. No final, após inúmeras discussões, decidiram votar.

Outro momento de ação da Cursista A diante dos *conflitos* observados foi quando ela organizou uma estratégia de reestruturação coletiva de um texto a partir da produção textual de uma dupla de alunos. A professora pediu autorização para a dupla, copiou seu texto no quadro e, em seguida, usando estratégias de atribuição da palavra, em que turnos e tempo de fala eram respeitados, foi reestruturando cada frase. Ela fazia perguntas como: "O que está escrito? O que eles quiseram dizer? Quais outras opções pra gente falar essa mesma coisa? Como poderia ficar mais claro?"

Os *conflitos* surgiam e eram resolvidos através de discussão, argumentação e até votação. Todos os alunos participaram da atividade, e o texto final foi assinado por toda a turma co-autora. É importante ressaltar que, antes de iniciar a reestruturação do texto, a professora-cursista convidou a turma a ler o texto da dupla de colegas, analisar e elogiar. Dessa forma, preocupou-se com a construção de auto-estima positiva da dupla, que se sentiu extremamente privilegiada por ter sido a escolhida para aquela correção coletiva.

Nos episódios observados na sala de aula da Cursista A, pudemos perceber como ela demonstra, pelas suas ações, que superou a compreensão do senso comum de que o conflito é uma incompatibilidade entre opostos que deverá ser eliminada para alcance da harmonia e da paz entre as partes em um contexto determinado. Ao contrário, aproxima-se da concepção de conflito oferecida por Valsiner e Cairns (1992), que entendem que o conflito é o condutor do desenvolvimento, uma vez que, através dele, haverá uma adequação de desajustes em busca de suas transformações, possibilitando um novo estado de desenvolvimento. Ao invés de, como sinaliza o senso comum, tentar evitar o conflito com medo do confronto, a Cursista A o explorava e construía com a turma diferentes alternativas para lidar com ele.

Uma alternativa também muito utilizada pela Cursista A, nas nossas observações, foi o *trabalho em grupos*. Em sua rotina incluía trabalhos em grupo periódicos, para que estabelecessem trocas interativas e vivenciassem situações de conflito, a fim de que, através de uma comunicação adequada, construíssem diferentes processos de negociação produzindo desenvolvimento. De acordo com ela,

Cada dia eles têm aprendido melhor a trabalhar em grupo, porque isso é um processo e eles não tinham esse costume. Eu tive problemas com alunos que não conseguiam se encaixar. Mas desde o começo do ano eu comecei a trabalhar em grupos. Eles tiveram dificuldades, mas agora eles já conseguem trabalhar em grupo. O interessante do grupo é a troca. É muito legal. Eu gosto muito. Quando estão escrevendo um

texto, por exemplo, um fala: "– Não é com essa letra, é com essa. – Professora é com qual letra?" "–Vamos descobrir?". Eles vão ao dicionário ou eu falo logo. Daí dizem: "Ta vendo? Eu não falei". E vão trocando e vão crescendo... (Cursista A)

Vale ressaltar, entretanto que, da mesma forma que Lomov (1977), acreditamos que não é qualquer tipo de relação que conduz a desenvolvimento: elas dependem da natureza da interação. A interação social a que nos referimos fundamenta-se nas contribuições Valsiner (1994). Ela possui atividades mediadas que levam a processos de co-construção, cumprem essa função de interação social e promovem desenvolvimento.

O *papel ativo do aprendiz* no processo de construção de conhecimentos foi, também, uma questão muito enfatizada nas entrevistas da maioria das cursistas. De acordo com a Cursista A, a partir da vivência oferecida no curso, começou a compreender a importância de se pesquisar sobre a sua realidade, sobre suas ações. Descobriu que o conhecimento precisa ser co-construído a partir das situações de vida diária e que precisa, para isso, agir sistematicamente sobre ele, ou seja, a cursista indica que o PIE proporciona situações de aprendizagem para as quais os cursistas precisam estar em atividade intensa.

Eu busco, pesquiso, vou atrás porque há um esforço muito grande dos mediadores para que façamos assim. Eles também pesquisam e vão atrás. Quando a gente se depara com uma pessoa assim, como a Mediadora A, por exemplo, que vai muito atrás, que quer sempre fazer o melhor, a gente acaba buscando fazer também. Isso faz a gente aprender muito e eu aprendi muito com eles, tenho aprendido muito e tenho crescido muito. (Cursista A)

Para a Cursista A, esse foi um grande aprendizado que contribuiu diretamente na organização do seu trabalho pedagógico. Afirma que procura organizar os trabalhos de sala de aula considerando que seus alunos também podem utilizar essas mesmas ferramentas no processo de construção de conhecimentos.

Por esse motivo utiliza na sua sala de aula a *pesquisa* como uma importante estratégia metodológica. A proposição das atividades estava sempre ligada a um projeto maior, coletivamente definido em sala de aula e relacionada com algum problema surgido no grupo. A *participação ativa* dos alunos no processo de construção de conhecimentos era muito perceptível, e a professora-cursista não poupava situações em que esses alunos estivessem em interação com outros para que pudessem constantemente ressignificar sua interpretação da realidade. Essas produções, individuais ou grupais, eram constantemente socializadas, apreciadas e discutidas pelo grupo de alunos e professora-cursista, o que contribuía para o desenvolvimento global do aluno. Quando perguntei o motivo de fazer assim, respondeu:

Se eles precisam tomar conhecimento da geografia, melhor que seja pesquisando, vivenciando um pouco disso, apesar de não estarem indo lá pra ver, mas estão, pelo menos, pesquisando, vendo, desenhando e utilizando a criatividade deles para aprender. Eles pesquisam, ficam

doidinhos tentando achar as respostas. Uns vão ajudar os outros, igual você viu lá. É super legal. Eles tomam conhecimento e estão trabalhando em grupo, desenvolvendo respeito um pelo outro, um pela cultura do outro. Com atividades assim, as crianças começam a respeitar e admirar o que tem de bonito em cada lugar, porque eles vêem as praias e um monte de coisas nos livros que levei pra pesquisa. Para essa aula eu tive que levar aquele monte de material, foi uma canceira. Eu podia chegar com um texto enorme e as perguntas depois e pronto. Isso pra mim seria muito mais fácil, mas eu não estaria alcançando meus objetivos. Eles não estariam conhecendo, desenvolvendo respeito e admiração, não estariam gostando de fazer e aprender. (Cursista A)

A *concepção de aprendizagem* da professora fica evidenciada quando ela explicita a atividade de modo similar ao que vivencia no seu Curso de Formação. Reconhece que os conhecimentos são produtos socioculturais e que, para serem adquiridos, tanto o contexto social e a interação com os outros, quanto a participação ativa do aluno com o professor, com os outros alunos e com os outros envolvidos no processo de aprendizagem tornam-se fundamentais.

Propicia, então, situações desafiadoras e dinâmicas de construção de conhecimento, como uma questão de pesquisa, por exemplo, acreditando que, pelo confronto de posições, essas interações serão otimizadas e a aprendizagem alcançada.

Para contribuir com essa estratégia dentro da sala de aula, a Cursista A havia organizado uma pequena biblioteca composta de livros de literatura variados e revistas infantis, além de livros didáticos, dicionários, gramáticas, etc. Esse material era permanentemente utilizado pelos alunos nos diferentes momentos de sala de aula. No processo de discussão do projeto de pesquisa das regiões do Brasil, por exemplo, enquanto copiavam as sugestões de atividades para o projeto, surge uma dúvida entre os alunos a respeito do significado de "parlenda". Imediatamente, sem que a professora nada sugerisse, dois alunos se levantaram, foram até a biblioteca da sala e pegaram o dicionário para procurar a palavra. Ficou evidente que essa era uma atitude rotineira naquela sala de aula, que era uma prática comum entre os alunos.

A Cursista A usava várias estratégias para incentivá-los para a leitura. Os livros e revistas da biblioteca eram emprestados periodicamente; às vezes a Cursista A iniciava a leitura de um livro e parava na metade, a fim de despertar a sua curiosidade e interesse na continuidade da leitura. Era comum a promoção de momentos de leitura individual ou coletiva e desenhos na sala, atividade extremamente apreciada pelos alunos. Durante nosso período de observação, a Cursista A organizou uma visita a uma feira do livro, organizada em um *shopping center* da cidade. A estratégia mais usada pela professora-cursista, no entanto, era ler para eles. Ela justifica essa atitude assim:

Uma professora do curso Prof^a (Programa de Formação de Alfabetizadores – SEE) deu uma oficina de leitura pra gente e falou que quando a gente lê para o aluno desperta nele o interesse de ler também. Eu leio muito e, por isso, que eles ficam doidinhos que a caixa (*de leitura*) apareça para que eles possam ler também. Quando, hoje, por exemplo, que está sem o cantinho da leitura, por causa da disposição

da sala, eles já me pediram a chave do armário de livros, eu dei e eles deixaram o armário aberto. Assim eles iam lá e pegavam o livro na hora em que eles quisessem ou quando terminam a atividade. (Cursista A)

Concepção semelhante é observada por Maciel (1996) em estudo de caso sobre o trabalho de uma professora de 1ª série cujo trabalho em alfabetização era uma referência na comunidade. Maciel (1996, 1999) faz uma discussão interessante a respeito da leitura em sala de aula e a partir dos trabalhos de Azevedo (1994), Bajard (1992), Dantas e Prado (1994) e outros, sinaliza a importância da associação entre leitura e escrita na escola, rejeitando propostas que privilegiam a produção de texto em detrimento da formação do leitor. Entendemos que propostas como a vivida na sala de aula da Cursista A estão entre as estratégias defendidas por Maciel como fundamentais para resgatar não apenas a competência em leitura, mas principalmente o prazer de ler, fundamental para a formação de leitores-escretores.

Enfim, a cursista demonstra reconhecer que, a partir dos estudos desenvolvidos no curso e da experiência de aprendizagem vivenciada, modificou a forma de ver e contribuir para a aprendizagem de seus alunos e dela mesma. Consideramos que essa concepção de atividade expressada nas ações e nas palavras das cursistas do PIE está muito relacionada com o que Valsiner e a perspectiva sociocultural construtivista sugerem quando reconhecem o ser humano como capaz de agir voluntariamente sobre o mundo a partir das sugestões advindas da cultura coletiva.

Ao avaliar o PIE, a professora-cursista afirma que por meio dele sente-se crescendo cada dia um pouco mais. "Eu já tinha conhecimentos e prática e venho aperfeiçoando. Com certeza hoje já não sou a mesma. Tenho mudado e colocado em prática o que a gente tem aprendido."

Essa preocupação com a *reflexão* foi muito sinalizada e representou um dos mecanismos fundamentais apontados por todas as cursistas entrevistadas, inclusive a Cursista A, para a construção de conhecimentos e utilização dos saberes aprendidos na prática pedagógica. 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, pois, aprendendo quando lembram e sabem usar, em situações de vida prática, o conhecimento discutido nas trocas interativas, nas leituras e releituras da realidade que ocorrem no PIE.

A partir desse ponto de vista, a Cursista A aponta 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, precisa viver uma situação real, entender o que se discute teoricamente a respeito dessa situação e construir alternativas metodológicas de ação sobre aquela realidade.

Eu sei que tenho crescido porque sei de coisas que não sabia, eu posso conversar de coisas que eu nunca falava. A gente aprende muita coisa nova, muita coisa diferente e quando coloca em prática, fica tudo melhor. A gente chega na sala e tenta praticar aquilo que está escrito ali. O que a gente estudou, o que a gente pesquisou, o que a gente leu, a

gente coloca em prática junto com o aluno. Eu tenho visto o resultado. No ano passado eu também tinha uma turma de 2ª série muito difícil. Metade da turma não era alfabetizada. Alguns nem conheciam o alfabeto. Eu fui trabalhando, trabalhando. Dessa turma apenas um aluno ficou. Eles tiveram um crescimento muito grande. Tudo que a gente via lá eu colocava em prática também. Desenvolvia as atividades com meus alunos, nos meus porta-fólios isso aparece. (Cursista A)

A reflexão, portanto, envolve necessariamente, segundo a cursista, um mergulho teórico a partir da realidade vivida em sala de aula. Para ela, a partir dessa reflexão poderá compreender a teoria, reconhecer seu valor e provocar transformações em suas atividades. Considera que esse exercício reflexivo propiciado nas várias estratégias metodológicas vivenciadas no curso representa uma rica oportunidade para 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 dinamicamente e sistematicamente; e ressignificar sua atuação através de uma ação transformadora.

A Cursista A entende, ainda, que a oportunidade de fazer seu curso superior na universidade pública representou um grande privilégio. Considera que a universidade estava distante dela e da escola pública em geral. Com esse projeto, crê que essa distância foi diminuída. A esse respeito afirma: "É maravilhoso ser formado na universidade pública e atuar na rede pública, quando a gente batalha tanto por uma educação pública de qualidade."

Considerações finais

O objetivo do estudo foi analisar a estrutura e dinâmica do Curso PIE, a fim de compreendermos como a organização do seu trabalho pedagógico contribui para que os professores-cursistas transformem os conhecimentos teóricos e práticos discutidos em ferramenta para a organização de seu trabalho pedagógico. Era nossa intenção contribuir para a construção de estratégias didáticas próprias para a formação de professores. Nesse artigo, portanto, buscamos explicitar algumas direções interessantes para as discussões teóricas nos cursos de formação de professores, direções essas que englobam diferentes aspectos da formação docente e que serão agora apresentados como as grandes contribuições deste estudo.

Nossas considerações a respeito da metodologia a ser utilizada nos cursos de formação de professores estão diretamente vinculadas a três categorias construídas a partir da abordagem sociocultural construtivista, quais sejam: *o exercício reflexivo*, *o papel ativo do aprendiz*, *o papel do outro*.

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, vistos 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 técnico-científico e a prática pedagógica, além de perceber o mundo com um pensamento composto por conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação-na-ação (Schön, 1987). 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 em que 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 e 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 neste estudo e representa mais uma consideração relacionada com as 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 neste 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 alunos, futuros professores ou 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 permita aos alunos realizar atividades coletivas em que 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 bibliográficas

AZEVEDO, M. A. Para a construção de uma teoria crítica da alfabetização. In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 31-50.

BAJARD, E. Afinal onde está a leitura? *Cadernos de Pesquisa*, v. 83, p. 29-41, nov. 1992.

BATISTA, C. O. *Processo avaliativo do Curso Pie*: Repercussões na atuação dos professores-estudantes. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M., BARBOSA, N. V. S.; SOARES, S. L. *Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE*. Brasília: UnB, 2000. Não publicado.

BRANCO, Ângela U. *Socialização na pré-escola*: o papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre as crianças. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

BRANCO, Ângela U.; METTEL, Tereza P. L. Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 2, n. 1, p. 13-22, 1995.

BRANCO, A. U.; VALSINER, J. *Co-constructivist perspectives on the coordination of goal orientation in social interaction*. Madri, Julho 1994. Paper apresentado em simpósio do 23º Congresso Internacional de Psicologia Aplicada.

_____. Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Development Societies*, v. 9, n. 1, p. 35-64, 1997.

_____. *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc., 2004. (Child development within culturally structured environments, v. 5).

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20 n. 68, p. 126-142, 1999.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSES, Maria A. A.; GERALDI, João W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 202-219, 1999.

CUNHA, M. V. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 24, n. 2, p. 51-80, 1998.

DANTAS, H.; PRADO, E. C. Alfabetização: responsabilidade do professor ou da escola? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-111.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. Fundação Educacional. *Projeto do Curso Habilitação ao Magistério*. Brasília, 1995. Não publicado.

KUHN, Martin. Formação de professores: buscando novos tempos e espaços. *Espaços da Escola*, Ijuí, n. 44, p. 25-29, 2002.

LAROCCA, P. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LOMOV, B. F. Procesos Psicológicos y Comunicación. In: SHOROKHOVA, E. V. *Fundamentos conceptuales y métodos en psicología social*. Moscou: Nauka, 1997.

MACIEL, Diva. *Análise das Interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem de leitura e escrita*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. A co-construção da subjetividade no processo de aquisição da leitura e da escrita. In: PAZ, M. G.; TAMAYO, A. *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Ed. UnB, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Dicionário do professor: tempos e espaços escolares*. Belo Horizonte: SEE/SIAPE, s.d.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: um análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In: DEL PRETTE, Z. *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. [S.l.]: Átomo e Alínea, 2001.

MORIN, Edgar. A epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOTA, C. R. *Avaliação e formação docente: o uso do porta-fólio no contexto do trabalho pedagógico do curso PIE/FE/UnB : avanços e retrocessos em busca da avaliação formativa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, M. A. L.; ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, Roberta G. A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. A. (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PRIGOGINE, I. O fim da ciência? In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RAPOSO, Mírian B. T. *As interações professor-professor no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

RAPOSO, Mírian B. T.; MACIEL, Diva. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 309-317, 2005.

SALOMÃO, Sammya. *A co-construção de crenças e valores: comunicação e metacomunicação nas interações professora-alunos em sala de aula*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

SCHNITMAN, D. F. Introdução: ciência, cultura e subjetividade. In: _____. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHÖN, D. *Educating the Reflexive practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TACCA, Maria C. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno*. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Curso de Pedagogia para Professores em Início de Escolarização – PIE: Eixo Integrador - escola como instituição social*. Brasília: Faculdade de Educação, UnB, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Cátedra Unesco de Educação a Distância. *O Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE/FE/UnB: construção da fundamentação teórico-metodológica*. 2003. Não publicado.

VALSINER, Jaan. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: GRAAF, W.; MAIER, R. (Org.). *Sociogenesis reexamined*. New York: Springer, 1994.

_____. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: W de GRAAF, W. de; MAIER, R. (Org.). *Sociogenesis reexamined*. New York: Springer, 1994. p. 47-70.

_____. *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2001.

_____. Crossroads of the deductive and inductive lines of knowledge construction in psychology. In: _____. *Culture and the development of children's actions*. 2. ed. New York: Wiley, 1997. p. 67-125.

_____. *Culture and the Development of children's actions*. Great Britain: John Wiley & Sons, 1987.

_____. Culture and the Development. In: _____. *Culture and human development*. London: Sage, 2000. p. 49-59.

_____. *Human Development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books, 1989.

VALSINER, Jaan; CAIRNS, R. Theoretical perspectives on conflict and development. In: SHANTZ, C. V.; HARTUP, W. W. (Org.). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Míriam Raposo, doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), é professora colaboradora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia (PED/IP) dessa Universidade e pesquisadora vinculada ao Laboratório de Microgêneses das Interações Sociais (Labmis) daquele Departamento.

rmirian@unb.br

Diva Maciel, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora adjunta do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia (PED/IP) da Universidade de Brasília (UnB) e pesquisadora vinculada ao Laboratório de Microgêneses das Interações Sociais (Labmis) daquele Departamento.

diva@unb.br

Recebido em 21 de junho de 2007.

Aprovado em 13 de setembro de 2007.