

A CONVERGÊNCIA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*Eulália Henrique Maimone¹
Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves²*

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é o de relatar uma experiência de pesquisa em formação continuada de professores, como ilustrativa da convergência de duas correntes de pensamento, uma na área da Psicologia, com a vertente histórico-cultural representada por Vigotski e seus seguidores, e outra na área da Educação, na vertente da Pedagogia histórico-crítica conforme proposta de Dermeval Saviani. Apresenta uma proposta de formação continuada de docentes em serviço baseada na pedagogia histórico-crítica, que propõe uma reflexão sobre a formação continuada de professores. A pesquisa realizada procurou buscar uma compreensão crítica dos processos de formação continuada que mais dinâmicos, mais flexíveis, gestados no “chão” da escola podem ajudar a ultrapassar os modelos prontos e estabelecidos em que uns decidem e outros são meros executores de tais decisões. Os dados analisados foram obtidos a partir da entrevista semiestruturada, feita com todas as professoras de uma escola de Ensino Fundamental de uma cidade do interior de Minas Gerais. A análise dos dados foi orientada pela perspectiva histórico-crítica, cujo ponto de partida é a prática social das professoras, problematizando-a e instrumentalizando as participantes para uma mudança na prática da avaliação, após um provável mecanismo de catarse retornando, ao final, à nova prática social. Pontos de convergência dessa perspectiva com a Psicologia histórico-cultural são

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora aposentada da UFU e colaboradora do Mestrado em Educação da Uniube.

² Mestre em Educação. Formação de Professores, Universidade de Uberaba – MG, pedagoga e especialista em psicopedagogia e alfabetização, supervisora escolar. Professora de Currículos e Programas e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Fundação Educacional de Ituiutaba – MG, Campus Fundacional da Universidade do Estado de Minas Gerais.

apontados, como o modelo de pesquisa utilizado, a ativação da zona de desenvolvimento proximal das professoras, na apropriação do conhecimento científico da área de avaliação e a mediação da aprendizagem nesse processo, conduzindo ao desenvolvimento psicológico de todos os envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Pedagogia histórico-crítica. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT: The aim of this paper is to describe an experience of research in continuing education for teachers, as illustrative of the convergence of two streams of thought, one in psychology, the historical and cultural aspect, represented by Vygotsky and his followers, and another area of Education, the aspect of historical-critical pedagogy, as proposed by Dermeval Saviani. This paper presents a proposal of continuous education of teachers in service based on the historical-critical pedagogy, which proposes a reflection on the continuing education of teachers. The research, sought to seek a critical understanding of the processes of continuing education that are more dynamic, flexible, put forth in the “floor” of the school can help to overcome the ready and set models in which some are deciders and that some others are mere executors of these decisions. Data were obtained from semi-structured interviews made with all the teachers in an elementary school in a city in Minas Gerais. Data analysis was guided by the historical-critical perspective, whose starting point is the social practice of teachers, questioning them and equipping the participants to a change in the practice of evaluation, after a probable mechanism of catharsis, returning in the end the new social practice. Points of convergence with the perspective of historical-cultural psychology are pointed out, as the research model used, the activation of the zone of proximal development of the teachers on the appropriation of knowledge in the field of evaluation and mediation in the process, leading to the psychological development of all the involved.

KEYWORDS: Teacher education. Historical-critical pedagogy. Historical-cultural psychology.

Muitas das reflexões trazidas para este artigo são parte da dissertação de mestrado, defendida na Universidade de Uberaba pelo programa de pós-graduação em Formação de Professores sob o título *Formação continuada de docentes em serviço: uma estratégia para a superação das práticas tradicionais de avaliação* (GONÇALVES, 2003), cuja questão norteadora era a seguinte: formam-se professores avaliadores?

Assim, convidamos os leitores a buscarem uma compreensão crítica dos processos de formação continuada que mais dinâmicos, mais flexíveis, gestados no “chão” da escola podem ajudar a ultrapassar os modelos prontos e estabelecidos em que uns decidem e outros são meros executores de tais decisões.

Justifica-se, então, conceituar formação continuada e para isso buscamos em Marin (2003, p. 46):

A formação continuada de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num *continuum*, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

O conceito de Marin contrapõe à prática de formação continuada, comumente instaurada em nossas escolas, secretarias de educação, as quais têm muito de simplificação e improvisação e, muitas vezes, não consideram a prática social exercida pelos(as) docentes. O que normalmente ocorre é que as propostas para formação continuada estão distanciadas da realidade, geralmente impostas aos professores e professoras a ponto de não conseguirem colocá-las em prática, por não se sentirem compromissados com as orientações recebidas, pois estas, em grande parte, não estão adequadas ao contexto em que atuam, além de soarem como imposição causando um elevado nível de resistência à aplicação das mesmas, dessa forma, nada muda, exemplo disso são os cursos de treinamento de professores(as), cursos esses de curta du-

ração, executados geralmente por especialistas contratados como se fossem soluções adequadas para melhoria da qualidade da educação presente hoje nas salas de aula.

Pimenta (2000), ressalta que a prática mais frequente nas propostas de formação continuada têm sido a de realizar cursos de atualização dos conteúdos de ensino, pouco eficientes para alterar a prática docente e menos ainda as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática pedagógica nos seus contextos. Não colocando a prática como ponto de partida e ponto de chegada da formação, os cursos não propiciam que os(as) docentes ressignifiquem seus saberes, pela dificuldade que estes encontram no momento de fazer a transposição didática daquilo que ouviu para sua prática.

Sabemos que a qualidade na atuação profissional, em qualquer área, é hoje uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, pelo avanço tecnológico, pelas novas descobertas científicas e pela evolução dos meios de comunicação. É na formação continuada que professores e professoras poderão acompanhar o avanço dos conhecimentos universais e confrontá-los com seus saberes práticos. Devido a esse fato é cada vez mais premente a necessidade de se utilizar, como alternativa de formação de professores(as), a formação continuada em serviço que, segundo Alvarado Prada (1997, p. 89) é uma modalidade de formação que

[...] entende a pessoa como um ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos. Mas, tratando-se do trabalho cotidiano que exerce o profissional da educação é necessário que este seja melhorado para que desenvolva seu papel de artífice da transformação social presente e futura de seus estudantes.

O autor expressa a necessidade de uma formação para os(as) professores(as) que já se encontram trabalhando para que estes possam

[...] melhorar o seu trabalho, bem como atender às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral, que acreditam que a educação é a solução de muitos de seus problemas. Isto não significa que a “qualificação dos docentes, seja a solução dos problemas sociais educativos,

todavia pode contribuir substancialmente na sua melhoria (PRADA, 1997, p. 93).

O desafio da formação continuada reside na necessidade de olhar o(a) professor(a) como ser humano que tem uma identidade pessoal e profissional, dar-lhe voz, concebê-lo(a) como produtor(a) de saberes. É preciso valorizá-lo(a) como sujeito capaz de produzir conhecimentos, pois o(a) professor(a) é:

[...] sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos e, compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando um papel central em qualquer tentativa de revitalizar a escola pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E se sujeito de um fazer, é também de um pensar e não um mero executor de tarefas impostas normativa ou acriticamente (SILVA, 1997, p. 43).

Pimenta (2002) sustenta que tomar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação desses saberes na formação do(a) professor(a).

A autora considera que é importante olhar a prática dos professores e professoras, porém o saber docente não é formado apenas da prática, é também nutrido pelos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Dessa forma, tais conhecimentos têm importância fundamental na formação dos docentes, pois

[...] dotam os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e a si próprios como profissionais (PIMENTA, 2000, p. 24).

Esse foi um aspecto ressaltado neste estudo, ou seja, além de se partir da prática social exercida pelas docentes, foram buscados os conhecimentos produzidos historicamente, de forma a que as professoras participantes pudessem apropriar-se do mesmo e avançar no conhe-

cimento sobre a área, chegando mesmo a transformar suas práticas avaliativas.

Além disso, se caminhamos nessa direção, estamos considerando o processo educativo com base no conceito de humanização. Humanizar, conforme Duarte (1993), é apropriar-se dos elementos culturais necessários para formação. Para o autor, a cultura humana acumula-se nos objetos em si e na linguagem em todas as suas formas de manifestação. Assim, a apropriação subjetiva dessa realidade, seja na forma de ideias, de conhecimentos, de imagens e a criação de novas objetivações correspondentes aos desafios atuais são a base do processo de humanização. Essa é a tese defendida por Leontiev (1978), um dos seguidores de Vigotski.

Portanto, para este estudo fundamentamo-nos no conceito de humanização, priorizado pela teoria da Pedagogia histórico-crítica bem como pela da Psicologia histórico-cultural, já que ambas têm sua base filosófica na teoria materialista histórico-dialética. Constitui-se este um dos pontos de convergência entre as duas teorias, como bem mostram Longarezi e Alves (2009).

De acordo com Mazzeu (1998, p. 62), a teoria pedagógica considera especificamente a humanização do trabalho docente como “ampliação da autonomia do professor e ao mesmo tempo uma apropriação, por ele de conhecimento, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos apropriação ativa e criativa dessa cultura”.

A dimensão do trabalho coletivo é outro aspecto a ser considerado tendo em vista os processos de formação continuada. Vasconcellos (2001) afirma que cabe às instituições criarem esse espaço coletivo de discussão, diálogo e companheirismo entre os profissionais. Considera tal perspectiva decisiva na formação de professores, pelo fato de ser a escola um *locus* privilegiado onde os docentes, ao construírem propostas de ensino, têm como referencial a realidade onde atuam sem, contudo, ressaltar o autor, deixar de contemplar os conhecimentos socialmente produzidos. Assim se expressa o autor: “Negar o espaço de trabalho na escola é contribuir para o desperdício da cultura pedagógica desenvolvida”. (VASCONCELLOS, 2001, p. 149).

Sobre o coletivo da escola Vasconcellos é enfático:

O poder da mobilização das idéias é muito restrito quando desvinculado do compartilhamento [...], as relações afetivas, o companheirismo, o encontro, as trocas, a formação de grupos de estudo, a inter ajuda grupal, a construção de redes de solidariedade dentro e/ou fora do ambiente de trabalho, ajudam a fortalecer o *ânimo* e o *compromisso* (VASCONCELLOS, 2001, p. 176-177).

Uma pesquisa com essas características foi realizada por Maimone e colaboradores (2007), demonstrando ser possível obter a participação efetiva de professores, em um trabalho coletivo de formação, dentro de uma instituição de Educação Infantil. As autoras observaram que a autonomia das professoras pode ser exercitada, quando são convidadas a participarem de todo o processo, com o objetivo de atender a uma necessidade de mudança em sua prática docente. Essa forma de pesquisa foi denominada por Maimone (2006a) de pesquisa colaborativa, em que os princípios da Psicologia histórico-cultural são considerados. A autora justifica isso fazendo referência a como Vigotski (1988, 2001) agia em seus experimentos formativos, quando interagia com seus sujeitos dentro de uma postura coerente com a defesa que faz da existência da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos. Como aprender e desenvolver acontecem durante toda a vida da pessoa, também o professor pode ter ativada a sua ZDP em um processo de formação, foi o que aconteceu na presente pesquisa e que será mostrado mais adiante.

Cortelleti, Ribeiro e Stedile (2002) consideram a formação continuada em serviço uma modalidade que valoriza o profissional oferecendo-lhe possibilidades de melhorar em seu trabalho, enquanto investe em sua experiência, permitindo a aquisição de conhecimentos científicos e práticos compartilhados.

Gasparin (2005, p. 152), por sua vez, relata uma experiência didática, em que professores e alunos puderam compartilhar a apropriação de conhecimentos científicos em situação escolar, a partir dos princípios da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural, conforme afirma o próprio autor:

Neste trabalho, procurou-se operacionalizar as fases dessa pedagogia.

Foram buscadas na teoria psicológica histórico-cultural as bases para a elaboração dos conceitos científicos na escola. E concluiu-se que essa teoria responde aos três grandes passos do método dialético de construção do conhecimento: prática-teoria-prática. Por isso entende-se que é viável a junção da pedagogia histórico-crítica com a Teoria Histórico-cultural na realidade de sala de aula.

No presente trabalho, também seguindo os mesmos três passos referidos acima, foi possível proceder à formação continuada de quinze professoras de uma escola de Ensino Fundamental particular, de uma cidade do interior de Minas Gerais, preocupados com o processo de avaliação escolar. Encontramos, então, outro ponto de convergência entre a teoria psicológica e a teoria pedagógica neste texto consideradas.

Para proceder à pesquisa utilizamos como instrumento a entrevista, a partir da qual pudemos conhecer melhor a prática das professoras e, conforme nos coloca Mazzeu (1998), a prática social deve ser o ponto de partida de todo o processo que se deseja conhecer, pois se configura no meio pelo qual os seres humanos tomam parte, ora produzindo, ora reproduzindo conhecimentos e estabelecendo relações sociais que permitem sua existência. Mas tal prática, segundo o autor, ao ser vivenciada pelo sujeito ao longo de sua vida, sofre interferências de relações contraditórias ocorridas entre os aspectos cotidianos e não-cotidianos e também entre as experiências que o sujeito tem e os saberes históricos e sociais acumulados pela sociedade.

Para Mazzeu (1998), são essas relações contraditórias que se percebidas e questionadas permitem ao ser humano melhorar aquilo que faz. Nesse sentido, em se tratando de um processo de formação continuada de professores, é fundamental conhecer a prática social das professoras e ajudá-las, se necessário, a vislumbrar novos saberes e novas práticas.

Os resultados encontrados a partir da conversa inicial, configuraram-se como problemas a serem enfrentados no processo de formação continuada das docentes, ou seja, é a *problematização* colocada por Mazzeu (1998), como momento de identificação das principais necessidades da prática cotidiana colocadas pela prática social. Trata-se, segundo Saviani (1991: 80), “de detectar que questões precisam ser

resolvidas no âmbito da prática social, e em consequência, que conhecimento é necessário dominar para que essas questões sejam resolvidas”. Esse é um momento em que a zona de desenvolvimento proximal do professor é ativada, ou seja, quando o mesmo começa a se questionar, quanto à sua prática, buscando apoio no conhecimento científico com assistência de um profissional da área, no caso a pesquisadora de campo. Identificamos neste trabalho mais um ponto de convergência entre as duas teorias, uma vez que ao colocar em dúvida a sua prática o professor está pronto a buscar respostas, que o impulsionam a dar um salto qualitativo na sua aprendizagem e, em consequência, no seu desenvolvimento cognitivo. Vigotski (2001) mostra esse movimento, indicando que a aprendizagem precede o desenvolvimento e a distância percorrida pelo aprendiz, entre o nível de desenvolvimento anterior e o próximo desenvolvimento, recebeu o nome de zona de desenvolvimento proximal, ou zona do próximo desenvolvimento, uma vez que essa zona é criada a cada vez que uma problematização dessa natureza ocorre. Como o autor refere-se a termos como distância e zona, a ZDP tem sido interpretada como um lugar, uma fase, e não como um movimento que pode ocorrer muitas vezes durante um curto ou longo período de tempo. Se o aprendiz recebe a assistência de outra pessoa, que já passou por situação semelhante e pode ajudá-lo, mais rápido ele passará ao próximo desenvolvimento.

Foram as seguintes situações problemáticas detectadas: I) concepções de avaliação e referenciais teóricos poucos consistentes; II) impedimentos de mudança na avaliação; III) avaliação baseada em provas; IV) percepções acerca da prova e da nota fundadas em atitudes inadequadas frente ao erro; V) ausência de perspectivas de mudanças na avaliação.

Ativada dessa forma a zona de desenvolvimento proximal das professoras participantes, iniciamos um grupo de estudos na própria escola, com todas as professoras do Ensino Fundamental. Estávamos certas de que não deveríamos apenas refletir sobre as necessidades que se emergiram da prática social, mas, conforme Mazzeu (1998), deveríamos romper com a forma cotidiana de apropriação de conhecimentos — como simples informação — e estabelecer uma relação consciente — sujeito/conhecimento — para que pudéssemos apreendê-lo. Isso

porque, segundo nos alertava Larossa (2002, p. 22), apenas com a informação nada nos acontece, nada nos toca, a informação apenas passa com tamanha ligeireza, que não conseguimos sentir o que passa e para apreender alguma coisa o sujeito precisa sentir essa informação sendo transformada em conhecimento e este podendo transformar o sujeito. Esse é o sentido do conhecimento.

Assim, para dar sentido ao conhecimento a professora buscou aqueles conhecimentos historicamente acumulados, selecionando e questionando-os como possibilidade para resolver impasses de sua prática. Estratégia essa que lhe daria condições de perceber que tais conhecimentos são instrumentos necessários para que, como profissional, seja cada vez mais autônoma e capaz de fazer escolhas e tomar decisões.

Por outro lado, por ser um trabalho que envolvia as pessoas, aproximando-as pelos laços afetivos que estabelecem, pelos resultados que produzem, pelas mudanças que provocam, não se desconsiderou no grupo de estudos o estabelecimento de um “[...] rigor acadêmico, que mantivesse as reais dimensões do objeto de estudo e a produção efetiva de conhecimento científico relacionadas à realidade histórica concreta.” (GIESTA, 2001, p. 19).

Esse caminho passa pela reflexão sobre os problemas e necessidades de uma prática que pretende assegurar o sucesso escolar, procurando, ao mesmo tempo, propor procedimentos, materiais didáticos e textos de fundamentação teórica, que respondam às necessidades dessas professoras e que não se baseiem em condições idealizadas de trabalho, mas sim em condições reais e concretas. Supúnhamos que tudo isso só seria possível quando trabalhado de modo sistemático e constante, possibilitando à professora incorporar novos conhecimentos sociais e culturalmente produzidos e que isso fosse irreversível ao seu pensamento e à sua ação, passando a fazer parte dela, transformando-a.

Em se tratando de um estudo que articula a prática avaliativa da escola com uma proposta de redimensionamento da mesma, tivemos a participação voluntária e democrática de todas as professoras. Este foi o princípio básico que regeu os encontros do grupo, pois a participação voluntária e democrática, quando respeitada, pode produzir resultado positivo. Por isso, desde o início, tivemos o cuidado de explicar às

professoras que só teríamos bons resultados se todas se sentissem à vontade para participar do processo: imposições e pressões, geralmente são entraves para o desenvolvimento de qualquer trabalho. Assim fizemos e isso deu grande credibilidade ao processo. Esse momento de convencimento mostra um modelo de pesquisa, em que os participantes são chamados a construir conhecimentos junto com os pesquisadores, em uma relação sujeito-sujeito e não mais sujeito-objeto, como ocorria em experimentos tradicionais (MAIMONE, 2006b).

Dessa forma, procuramos, desde o início, estabelecer com as professoras uma relação de respeito, olhando-as como educadoras comprometidas com uma educação humanizadora e transformadora, mas com a convicção de que qualquer processo de mudança representa um longo caminho a ser percorrido.

Ao iniciar o trabalho no grupo de estudos, o exercício do questionamento e a busca da transformação do processo de formação foi o primeiro empreendimento. Não quisemos, em momento algum, fazer o papel de instrutores às professoras. Nos posicionamos durante todo o processo, como mediadora entre as professoras e os conhecimentos científicos disponíveis na área, a fim de que outros fossem construídos por todas nós.

No início, não foi fácil, pelo fato de o processo de formação vivido pelas professoras, até então, pautar-se no modelo “transmissão-recepção” de conhecimentos e esse é um sério problema da formação de professores, os quais foram acostumados, em sua formação, muito mais a receber conhecimentos que criá-los.

Cuidamos para que as atividades desenvolvidas envolvessem todas as professoras para que se sentissem, desde o início, mobilizadas a exporem seus conhecimentos, tanto teóricos como práticos. No entanto, algumas dificuldades surgiram: as professoras pareciam ávidas pelos conhecimentos que a pesquisadora lhes traria, possivelmente pela tradição de formação de professores da qual eram participantes. Elas não se viam detentoras de saberes, principalmente dos saberes práticos. Um exemplo disso foi a reação demonstrada por elas quando lhes foi mostrado que já exerciam algumas práticas próximas das orientações atuais para a avaliação da aprendizagem, como: a observação de atitudes e de comportamentos das crianças, bem como das aprendizagens e dificul-

dades destas. Apresentaram resistência inicial para compreender que aquilo que faziam no dia a dia da escola era parte de um saber construído, à medida que exerciam a docência, ainda que não fossem contemplados por elas como um saber real, pois eram apenas automatismos.

Esse foi um importante exercício no processo de formação, como pode ser observado no que as professoras manifestaram:

Há realmente, necessidade de estudarmos. Se não estivéssemos aqui estudando, eu nunca compreenderia isso e continuaria trabalhando sem pensar que o meu fazer pode me trazer conhecimentos também.

Acho que nos falta clareza sobre muita coisa. Nós não aprendemos isso. Aprendemos que os conhecimentos podem ser construídos por nós, mas não enxergamos isso, não enxergamos que nós os construímos.

Essas verbalizações focalizam o valor da reflexão sobre a prática, é o que mostra Pereira (2000), ao salientar que os professores só poderão transformar o processo ensino/aprendizagem, caso se percebam como detentores de saberes e se refletirem sobre sua prática pedagógica. Dessa forma poderão, segundo o autor, construir caminhos na troca de informações com seus pares, colaborando com seu próprio processo de formação.

Também, conforme aponta Tardif (2000), ver a prática profissional como produtora de conhecimentos propõe uma volta à realidade, isto é, centrar nos estudos dos saberes práticos é centrar em seu contexto real, em situações concretas de ação.

Assim, considerando que os saberes profissionais da ação são incorporados ao processo do fazer docente, os encontros do grupo de estudos sucederam-se em busca do reconhecimento desses saberes, como fonte produtora de novas práticas e compreensão, pelas docentes, de que são possuidoras de inúmeros saberes.

Uma das atividades desenvolvidas com as professoras foi uma dinâmica³ em que, a partir de pequenos grupos, pudéssemos refletir e

³ Esse tipo de dinâmica foi baseada em dinâmicas desenvolvidas no Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, ao início de cada nova turma, pelo Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada, no período compreendido entre 1999 e 2008.

ilustrar com gravuras as nossas concepções de escola, aluno, avaliação. Tal atividade partiu de alguns questionamentos: Que escola queremos? Que tipo de alunos(as) queremos formar? Qual tipo de avaliação queremos praticar?

Fazer esses questionamentos implicou uma tentativa de destacar a dimensão sociopolítica da prática pedagógica das professoras, discutida por Marcondes (apud ROSA e SOUZA, 2002), cujo sentido é ampliar a visão estreita e, muitas vezes, puramente técnica que se tem do processo ensino/aprendizagem.

Os grupos discutiram e chegaram às seguintes respostas:

Grupo 1: *Nossa concepção de escola*

A nossa concepção de escola aqui representada (mostrando o cartaz) é em primeiro lugar de uma escola viva. A escola deve passar para seus alunos, em seu contexto, que é viva. Uma escola viva é aquela que está em movimento, buscando inovar, criar, acolher o aluno para a partir daí, trazer-lhe os conhecimentos que devem também ser vivos e significativos para os alunos. A escola tem que ser criativa, dinâmica, unida, aberta, iluminada e acima de tudo ousada, deve também provocar mudanças na vida das pessoas que ali estão, por meio do ensino também dinâmico e vivo que deve oferecer. Com um ensino assim, a aprendizagem se dará significativamente.

Grupo 2: *Nossa concepção de aluno*

Uma escola viva, provavelmente terá um aluno também vivo e, um aluno vivo é aquele que é feliz, entusiasmado com a escola, que gosta de aprender, que constrói seu conhecimento. O aluno deve ser alguém que participa da vida da escola, que sabe trabalhar em grupo, que sabe se relacionar. A escola deve proporcionar tudo isso ao aluno para que este possa construir conhecimentos que lhe serão úteis no seu dia a dia, na sua vida dentro e fora da escola.

Grupo 3: *Nossa concepção de avaliação*

A avaliação para uma escola e um aluno descritos aqui, só pode ser uma avaliação acolhedora, diagnóstica, contínua, uma avaliação em que ninguém fique de fora, uma avaliação que transforma, que é inovadora, que

promove o crescimento do aluno, sem dor, sem sofrimento, sem tortura. Uma avaliação que não seja pautada em julgamentos, mas que seja mais uma forma de aprendizagem.

Como podemos ver, as professoras detêm um emaranhado de saberes que as mesmas não percebem e isso se comprova com o depoimento de algumas delas:

- É muito bom a gente poder expressar aquilo que pensa, torna-se algo vivo para nós.
- Esse é um momento especial que deveria acontecer com mais frequência, por essa forma de trabalho vemos o sentido daquilo que queremos e daquilo que fazemos.
- Acho que quando falamos a coisa fica real, e aí o compromisso aumenta.

É possível constatar que as professoras praticam pouco o exercício da reflexão. São raras, ainda, no meio educacional as situações de reflexividade e essa falta impede tomadas de decisões coerentes e criação de alternativas mais adequadas para as situações educativas. E sabemos que trabalhar sem fazer reflexões pode constituir-se numa prática ativista, espontaneísta. Além disso, ao expor o pensamento, ao mesmo tempo em que significa risco e vulnerabilidade, pelo fato de “expor” (LARROSA, 2002), fornece sentido à própria experiência, ao próprio saber.

Nos encontros que se sucederam, o exercício da reflexão foi ainda a estratégia utilizada. Sentimos nesse momento que conseguimos sensibilizar as professoras sobre a importância da reflexão no contexto escolar, e o mais importante foram as atividades de formação estarem se alicerçando no coletivo da escola e em conhecimentos historicamente produzidos trazidos para os encontros. Percebíamos claramente que as necessidades formativas das professoras construía-se em parcerias, no diálogo umas com as outras. É certo que ouvindo e prestando atenção nas razões do outro podemos aprender muito e esse era um fato real que estávamos vivendo. Vigotski (2001) também acreditava que o conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas e podemos, assim, considerar esse trabalho coletivo como outro ponto

de convergência entre as teorias pedagógica e psicológica neste artigo destacadas.

Essa é uma proposição discutida por Pimenta (2000), considerada no presente estudo: olhar o “outro” para se construir o “eu” pessoal e profissional. Tal procedimento foi imprescindível nesse processo de formação continuada: o compartilhar de ideias, o companheirismo, a solidariedade, a ajuda mútua e o clima democrático foram aspectos que fortaleceram o ânimo e o compromisso de todas, consigo mesmas, enquanto profissionais, e com as colegas de trabalho.

Percebemos um clima de harmonia entre as professoras e a abertura para o novo, numa demonstração de que existem escolas que reagem contra o imobilismo, criando espaços para refletir sobre suas práticas na tentativa de aperfeiçoá-las, instituindo trabalhos diferenciados.

Em publicação anterior as autoras chamam a atenção para os dois processos que se juntam neste estudo: o reconhecimento dos saberes teóricos e práticos das professoras participantes da pesquisa e a valorização do espaço escolar como espaço de formação (GONÇALVES e MAIMONE, 2008). O primeiro já foi discutido neste texto e o mais relevante foi terem as docentes tomado consciência de que são possuidoras de saberes importantes sobre sua prática; o segundo também não lhes era tão visível. Sempre que se reuniam, tratavam de assuntos cotidianos, mas nada tão intenso e profundo como fazíamos agora. Nas dinâmicas utilizadas durante os encontros o grupo de trabalho nunca era o mesmo, para que pudessem intensificar as relações, conhecer bem cada colega de trabalho, sua prática, aquilo que pensava, fazia, sentia, pois a operacionalização de um processo de formação requer tempo para olhar o outro, sentir a experiência do outro e só assim aprender com ele.

E foi nesse clima de confiança que o processo de formação continuada proposto transcorreu. Não poderíamos perder de vista esta conquista do grupo. Foi uma conquista, pois constatamos nas entrevistas que as professoras, ao discutirem sobre o processo de avaliação, faziam-no apenas com os pares da mesma série, o que não deixa de ser uma troca, mas bem menos intensa que a vivenciada naquele momento pelo grupo de estudos, o qual redimensionou o caráter quase solitário da ação docente.

Esse não foi um processo estabelecido logo no início dos encontros do grupo de estudos. Os primeiros encontros foram marcados por poucas falas das professoras, apenas aquelas mais extrovertidas falavam mais, as outras, em seu silêncio, pareciam querer primeiro conhecer “o chão onde estavam pisando”. Apesar de não haver ninguém estranho para o grupo nem mesmo a pesquisadora de campo, algumas professoras no início pouco participaram. “Creditamos esse fato aos mais variados motivos: a dificuldade de se expressar em um grupo maior, timidez, insegurança, pouco conhecimento e entendimento conceitual sobre os temas discutidos” (GONÇALVES e MAIMONE, 2008, p. 60). Enfim, a constituição de um grupo exige tempo, bem como o avanço no entendimento do conhecimento científico produzido sobre avaliação da aprendizagem e a reflexão sobre como agir em nossa realidade. Passamos todo o ano letivo com essas atividades de formação. Aos poucos, foram quebrando as barreiras do distanciamento levando à constituição de uma relação de conforto e intimidade entre nós, gestando-se ali uma nova identidade grupal, graças ao vínculo de parceria e confiança constituído no processo. E o mais importante foi descobrirmos nossas reais concepções e também as das colegas de grupo sobre o nosso papel de educadoras, a importância de uma proposta de avaliação coerente com nossas concepções de aluno, escola e educação. Foi essa conscientização, esse processo catártico, que nos encaminhou para uma nova prática social em que a avaliação da escola mudou, mudando também toda a prática docente, completando-se o terceiro grande passo do método dialético de construção do conhecimento.

Concluindo, vale lembrar que esse processo não para, uma vez que a nova prática social docente no momento em que encontrar um impasse vai criar outras necessidades e o processo todo se inicia a partir da problematização agora dessa prática. Como bem exemplificam Aguiar e Soares (2008, p. 226), “ao ser transferido para uma nova escola, onde a proposta pedagógica, os alunos e os colegas de trabalho são diferentes em relação à escola antiga, um professor pode passar por um processo de construção de novas necessidades”.

Quanto à questão colocada pela pesquisa: *formam-se professores avaliadores?* A resposta é positiva, ou seja, o professor pode ser formado também para ser um avaliador. Essa sua tarefa não está desvincu-

lada de todas as outras do ser docente, pois alterando-se uma de suas funções toda a prática se altera. É um novo professor que surge.

Referências

AGUIAR, Wanda M.J.; e SOARES, Júlio R. A formação de uma professora do Ensino Fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 12, n.1, jan./jun. 2008. p. 221-234.

ALVARADO, Prada, L. E. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

CORTELLETI, Ivone A.; RIBEIRO, Liane Beatris M.; STEDILE, Nilva Lúcia Rech. *Reflexão sobre a ação: uma estratégia de formação de professores em nível superior de ensino*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

GASPARIN, João L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIESTA, Nágila C. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: JM Editora, 2001.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Q. *Formação continuada de docentes em serviço: uma estratégia para a superação das práticas tradicionais de avaliação*. Dissertação de Mestrado em Educação – UNIUBE, Uberaba, 2003.

GONÇALVES, Gláucia S. de; MAIMONE, Eulália H. Formam-se professores avaliadores? In: DONATONI, Alaíde R. (org.). *Avaliação Escolar e Formação de Professores*. Campinas: Alínea, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LONGAREZI, Andrea M.; ALVES, Tamarisa de C. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 13, n. 1, jan./jun. 2009. p. 125-132.

MAIMONE, Eulália H. A pesquisa colaborativa autoscópica na formação de professores na Educação Infantil. In: *Questões de pesquisa e práticas em Psicologia Escolar*. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2006a.

MAIMONE, Eulália H. et all. Família-escola: uma relação possível. *Nuances*, ano XIII, n.15, jan./dez 2007. p.153-167.

MAIMONE, Eulália H. Pesquisa autoscópica colaborativa em Psicologia da Educação. In: MONTEIRO, Filomena M. de A.; MULLER, Maria Lúcia R. (org.). *Educação como espaço de cultura*. Cuiabá: EdUFTM, 2006b. vol. II.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). *Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73.

MAZZEU, Francisco, J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social. *Caderno Cedes*, ano XIX, vol. 44, p. 59-72, jan./dez. 1998.

PEREIRA, Wally Chan (org.). *Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 21. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

A convergência da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica em uma proposta ...
Eulália Henriques Maimone, Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

