



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Barbosa Tavares Raposo, Mírian; Moraes Albuquerque Maciel, Diva Maria
A PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO DO SOCIOCULTURAL
CONSTRUTIVISMO

Linhas Críticas, vol. 12, núm. 22, enero-junio, 2006, pp. 91-108

Universidade de Brasília

Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517395006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CONTRIBUIÇÃO DO SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISMO

PSYCHOLOGY AND TEACHER TRAINING:
A CONTRIBUTION OF SOCIO-CULTURAL CONSTRUCTIVISM

LA PSYCHOLOGIE ET LA FORMATION DES MAÎTRES :
UNE CONTRIBUTION DU SOCIOCULTUREL CONSTRUCTIVISME

PSICOLOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE:
UNA CONTRIBUCIÓN DEL SOCIOCULTURAL CONSTRUCTIVISMO

Mírian Barbosa Tavares Raposo *
Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel **

RESUMO

Este estudo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre os processos envolvidos na aprendizagem do professor, buscando entender como ele transforma os conhecimentos teóricos e práticos tratados no curso de formação em ferramenta para a organização de seu trabalho pedagógico. Com base na abordagem sociocultural construtivista, discutimos a co-construção de conhecimentos do professor-aprendiz, orientada por três categorias teóricas, construídas pela necessidade de dar sentido a observações empíricas, quais sejam: o exercício reflexivo; o papel ativo do aprendiz; e o papel do outro. Acredita-se que tais informações representam importantes contribuições para a construção de estratégias didáticas próprias para a formação de professores, o que se considera ser a maior contribuição do estudo.

Palavras-chave: *Psicologia e formação continuada de professores. Relação teoria e prática. Abordagem sociocultural construtivista.*

* Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB, 2005). Professora cedida da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por convênio para o Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (rmirian@unb.br).

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 1996). Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (diva@unb.br).

M. B. T. Raposo, D. M. M. A. Maciel

INTRODUÇÃO

As análises diagnósticas do sistema educacional brasileiro continuam apontando para problemas crônicos nos cursos de formação de professores, evidenciados por diferentes tendências ao longo do tempo, cada uma enfatizando aspectos diferentes do fazer pedagógico (PARASKEVA, 2004; SOUZA, 1999). Historicamente, temos observado que, seja para divulgar conhecimentos construídos através de pesquisas recentes, seja para tratar de conteúdos considerados clássicos, tais cursos têm, via de regra, privilegiado os processos de transmissão de conteúdos (PARASKEVA, 2004; SOUZA, 1999; SAMPAIO; MARIN, 2004).

Embora acreditemos que o processo de transmissão de conhecimentos ofereça significativos momentos para apropriação de novas teorias, fundamentais para a formação do professor, entendemos que ele deixa de lado outros tipos de conhecimento imprescindíveis para a construção de uma prática docente transformadora e comprometida, tais como: (1) 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); (2) a conseqüente redefinição da relação do sujeito com o conhecimento, uma vez que nem sujeitos nem conhecimentos são fixos e a-históricos (SANTOS, 2000); (3) a consideração dos saberes construídos na experiência do passado e naquela que nos acontece quando da construção de soluções parciais e locais (SCHNITMAN, 1996); (4) a natureza prática da atividade pedagógica, incluindo um forte componente de reflexão a partir de situações reais (SCHÖN, 1992); (5) ou a percepção da escola não só como o lugar onde se ensina, mas onde também se aprende (NÓVOA, 1992; DAMASCENO; SANTOS, 2004; RAPOSO; MACIEL, 2005).

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

A concepção de aprendizagem utilizada nessa perspectiva de formação é coerente com aquela assumida em trabalhos com crianças, a partir da abordagem sociocultural construtivista (BARRETO, 2004; BRANCO; VALSINER, 2004; MACIEL, 1996; PALMIERI, 2003). Nessa abordagem, a aprendizagem é entendida como um processo de co-construção de significados por meio do qual adquirimos conhecimentos através de reorganizações e re-elaborações constantes e saltos qualitativos em direção ao objeto a conhecer. Dessa forma, o contexto de aprendizagem do professor deve possibilitar que ele aprenda a “fazer fazendo”: errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo

hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando, além de desafiar a si mesmo a pensar o que os princípios teóricos significam na prática, e construir conhecimento nesse processo.

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

A PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

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

Diferentes autores consideram, entretanto, que somente se poderá ter uma melhor interpretação e compreensão dos fenômenos educativos quando as disciplinas psicológicas dos cursos de formação de professores assumirem plenamente, e com todas as consequências, que seu campo de pesquisa e de intervenção é lugar de confluência de múltiplas disciplinas e diversos profissionais (por exemplo, MITJÁNS MARTÍNEZ, 1996 e 2001; LAROCCA, 2002; PEREIRA; ALMEIDA; AZZI, 2002). 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, Mitjans Martínez (2001) sinaliza que o conhecimento psicológico e a teoria e prática educativas não podem ser consideradas em uma única direção. O conhecimento psicológico contribui para melhorar a compreensão e a explicação dos fenômenos educativos, porém o seu estudo deve facilitar igualmente a ampliação e o aprofundamento do conhecimento psicológico. Nessa perspectiva, o fenômeno educativo deixa de ser exclusivamente um campo de aplicação do conhecimento psicológico para chegar a ser um âmbito da atividade humana a ser estudado com os instrumentos conceituais e metodológicos próprios da psicologia. As relações não são de dependência e de unilateralidade, mas de interdependências e bidirecionalidade.

Nessa perspectiva, a psicologia precisa ser ensinada nos cursos de formação de professores de maneira que supere uma apresentação de um conjunto de teorias e conceitos desvinculados dos problemas reais da atividade pedagógica, o que não auxilia o professor no desenvolvimento da motivação necessária para buscar os conhecimentos e incorporá-los criativamente em sua prática pedagógica. Pereira, Almeida e Azzi (2002) discutem 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

M. B. T. Raposo, D. M. M. A. Maciel

passa a ajudar no esclarecimento da situação onde se desenvolve. Assim, a teoria contribui para a interpretação de dados que emergem da realidade e que podem ser reforçados ou transformados.

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

Larocca (2002) também traz contribuições significativas a essa discussão e afirma que o compromisso da psicologia com a educação está relacionado com a nossa posição sobre o papel da educação e dos educadores na sociedade. Ela não acontece no interior do conhecimento psicológico, mas na consciência política e ética de cada um. Dessa forma, o ensino crítico na psicologia passa muito além da simples escolha de referenciais liberais ou sócio-históricos em relação aos conteúdos que serão abordados na formação. Passa, principalmente, pelas possibilidades que nosso ensino oferece aos professores de conquistarem a condição de sujeito, cerne de validade na ação e reflexão.

Nesse sentido, a relação teoria e prática é vista pela autora como muito mais complexa que uma relação de implicação causal. É de seu âmago que emergem as possibilidades de o professor conquistar a condição de sujeito de seu pensar e de seu agir, compreendendo também que o alcance e o exercício dessa condição viabilizarão efetivamente uma visão crítica frente às contribuições da psicologia para a educação. Assim, Larocca (2002) defende que para formarmos professores sujeitos é necessário propiciar variados instrumentos teóricos de interpretação da realidade para que as decisões quanto à prática pedagógica sejam respaldadas no conhecimento e na consistência da crítica. Além desses instrumentos teóricos, também é necessário que os professores desenvolvam recursos pessoais que lhes permitam apropriar-se criativamente das informações técnico-científicas disponíveis. É fundamental, ainda, que os recursos favoreçam aos professores utilizá-las no trabalho pedagógico efetivo. Isso supõe colocar em destaque a formação pessoal do professor.

A esse respeito, Mitjáns Martínez (1996 e 2001) reitera a necessidade de se estruturar um eixo do processo de formação de professores que contribua para o desenvolvimento dos recursos subjetivos necessários para a prática pedagógica. Ela enfatiza o sistema de valores, crenças e representações e a configuração de recursos que estão na base da criatividade. Considera que a ação pedagógica do professor, como sujeito, está mediatizada, por um lado, pelo conjunto de recursos subjetivos que o caracterizam em sua constituição histórica, entre eles suas motivações, capacidades, representações, valores, expectativas, projetos, etc. Por outro lado, importam as características dos espaços sociais e interativos onde suas ações têm lugar e os significados e sentidos que assumem para ele, num vínculo processual e inseparável de sua própria ação.

Isso significa que a ação do professor não depende somente dos conhecimentos que possui sobre sua área e sobre seu aluno, ou dos recursos e estratégias apontados pela literatura especializada, mas de como essas informações se articulam em sua configuração subjetiva, condição essencial para que o professor possa expressar-se em uma ação pedagógica efetiva (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989).

Entender a escola como um espaço de educação da personalidade implica um professor que possui domínio das disciplinas que ensina e dos conhecimentos pedagógicos e psicológicos que permitem efetivamente desenhar e executar as ações pedagógicas esperadas. Além disso, necessita de um conjunto de habilidades pedagógicas, essencialmente comunicativas, que lhe permita uma interação tal com o aluno, que se constitua em um espaço de comunicação efetiva para o desenvolvimento da personalidade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1996).

É importante redesenhar, portanto, 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, quanto na escola como um todo. Para os cursos de formação continuada, é necessário ainda que se parta da experiência dos professores-alunos, o que exige vontade política, criatividade profissional e, sobretudo, convicção de que constitui uma responsabilidade social que podemos e temos de assumir o quanto antes.

A ABORDAGEM SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A abordagem sociocultural construtivista traz importantes referências a respeito do desenvolvimento e aprendizagem que também poderão servir como suporte teórico para a formação de professores.

O estudo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos demonstra que vários caminhos já foram percorridos nas ciências humanas em geral, entre elas a psicologia. Diferentes perspectivas adotam visões específicas sobre esses processos, sendo que, tradicionalmente, em suas explicações os aspectos culturais não são considerados como determinantes do desenvolvimento e aprendizagem humanos.

A perspectiva sociogenética considera o desenvolvimento da personalidade como de natureza social e recebe contribuições significativas de vários autores, entre eles James Mark Baldwin, Josiah Royce, George Herbert Mead, e Lev Vigotski. Baseando-se nessas contribuições, Valsiner (1989, 1994 e 2001) apresenta a perspectiva teórica sociocultural construtivista, sintetizando as visões de Piaget e Vigotski.

Dos estudos de Vigotski (1994), ressalta-se o papel da cultura na constituição do ser humano. Segundo esse autor, é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornecerá formas de perceber e organizar o real. Dessa forma, os grupos culturais em que a criança nasce e se desenvolve funcionam no sentido de, por meio da relação interpessoal concreta, produzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira

M. B. T. Raposo, D. M. M. A. Maciel

particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real.

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento de Vigotski, no entanto, a cultura não é pensada como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete. Segundo o autor, os membros de uma cultura estão em constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Esse movimento se dá por meio de um processo de internalização, no qual a utilização dos signos externos vai se transformando em processos internos de mediação entre o indivíduo e o mundo. A vida social, portanto, é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.

Na perspectiva sociocultural construtivista, Valsiner 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”* (VALSINER, 1994, p. 48). Isso quer dizer que, segundo essa abordagem, o indivíduo, para se desenvolver, depende das informações culturais oferecidas pelo ambiente. É através do relacionamento com o meio cultural que o indivíduo constrói, ativamente, a sua cultura individual.

Dos estudos de Piaget, a abordagem sociocultural construtivista recupera a síntese desenvolvimental implicada em sua teoria da equilibração e a sua ênfase à idéia de estruturas dinâmicas. Segundo Piaget (1976), a equilibração é um processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo um tipo ou outro de adaptação à realidade. O desenvolvimento nessa perspectiva, portanto, é um processo que busca atingir formas de equilíbrio cada vez melhores, de maneira que permitam ao indivíduo compreender a realidade e atuar sobre ela.

Na idade adulta o indivíduo atinge uma forma final de equilíbrio com o ambiente, uma vez que conseguiu desenvolver estruturas e modos de funcionamento dessas estruturas que lhe permitem viver num estado de equilíbrio satisfatório com o ambiente. Esse equilíbrio, entretanto, não é um equilíbrio estático, mas sim um equilíbrio dinâmico: a todo o momento o indivíduo é solicitado a resolver problemas novos, o que rompe com o estado de equilíbrio. Ocorre assim uma movimentação das estruturas mentais no sentido de solucionar esse desequilíbrio e atingir novamente o estado de equilíbrio. Nesse sentido podemos dizer que o desenvolvimento consiste numa passagem constante de um estado de equilíbrio para um estado de desequilíbrio e seqüente equilíbrio superior (PIAGET, 1976).

Para a abordagem sociocultural construtivista, a teoria da equilibração piagetiana permite superar a concepção de natureza estática presente na maioria das concepções estruturalistas, bem como a natureza desestruturada das abordagens dinâmicas.

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 a seu ambiente, mas são possíveis devido ao sistema articulado que se constitui entre eles (VALSINER, 1989, 1994 e 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 se socializa e co-constrói a sua subjetividade, passando a fazer parte de um grupo cultural específico e tornando-se apto a atuar nele.

Nessa perspectiva, a cultura é o cenário onde todo o fenômeno se processa e é entendida como o conjunto de instrumentos, símbolos e significados construídos pelos homens, historicamente, ao longo do tempo. Ela pode ser concebida de duas formas básicas: (1) a forma internalizada ou pessoal (repertório único de cada indivíduo); e (2) a forma coletiva e social (regras e valores sociais que circundam o sujeito), ou seja, a cultura pessoal e a cultura coletiva. A partilha e a negociação dos signos são os elementos constitutivos da cultura coletiva e serão transmitidos aos descendentes de cada grupo social através da cultura individual de cada sujeito, seus valores, regras e conhecimentos.

O ser humano tem participação ativa ao construir e lidar com esses signos, organizando seus conhecimentos. Dessa forma, segundo a perspectiva sociocultural construtivista (VALSINER, 1989, 1994 e 2001) o processo de transmissão dessa cultura se dá de forma bidirecional, de forma que as mensagens culturais são ativamente transformadas pelos indivíduos. Num modelo unidirecional, a transmissão cultural opera em via de mão única, da cultura diretamente para o sujeito, o qual recebe os conteúdos de forma acrítica, sem que haja uma transformação significativa desses elementos. Na ótica sociocultural construtivista, entretanto, 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.

Os processos de internalização e externalização, portanto, conduzem à construção da cultura pessoal guiada, mas não determinada pela cultura coletiva. Essa, por sua vez, não é estática, e seu desenvolvimento pode ser também influenciado pelas culturas pessoais. *“A apropriação da cultura coletiva é na realidade o processo de construção de culturas pessoais através da internalização e externalização como processos mútua e paralelamente ligados”* (VALSINER, 1994, p. 49).

Dessa forma, as informações oferecidas pelo contexto não são internalizadas pelo indivíduo da mesma forma como estão colocadas no meio social. O indivíduo possui formas de transformar as mensagens culturais, além de estratégias para criar ativamente e externalizar novas mensagens a partir das mesmas.

A abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano é um modelo sociogenético que enfatiza o processo desenvolvimental a partir de uma ótica dialética, onde sujeito e cultura se misturam, de modo atuante e bidirecional, construindo conjuntamente novas configurações tanto individuais (cultura pessoal), quanto coletivas (cultura coletiva). A gênese do processo está na dimensão histórico-cultural, mas a orquestração, a gerência cabe ao sujeito humano, agente ativo e co-construtor de suas rotas desenvolvimentais (PEREIRA, 2004, p. 35).

Enfatiza-se na dinâmica do processo desenvolvimental sob a ótica da abordagem sociocultural construtivista a dimensão da imprevisibilidade do fenômeno. O sujeito se

M. B. T. Raposo, D. M. M. A. Maciel

desenvolve em parceria com outros sociais que o orientam para determinadas metas sugestivas, proporcionando ao sujeito um leque de opções sociais a serem absorvidas, negadas ou mudadas. Tais metas possuem um caráter múltiplo e difuso, o que implica inúmeras trajetórias. Como o processo é co-construído e o sujeito tem papel ativo, fica impossível determinar com precisão que rotas serão escolhidas e por quais caminhos o indivíduo dirigirá seu percurso desenvolvimental (VALSINER, 1994).

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, construir-se-ão 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 presentes, apresentadas pelos outros elementos constitutivos da canalização cultural (VALSINER, 1989, 1994, 2001).

Esse movimento dialético, de acordo com a perspectiva sociocultural construtivista, pode ser detectado dentro do fluxo de negociações de cada objetivo particular do indivíduo com seu grupo. Logo, para estudar como o sujeito aprende a partir dessa concepção de desenvolvimento humano, é imprescindível levar em conta tanto os aspectos mais amplos – sociais e institucionais, de conteúdo e metodológicos, de objetivos e avaliação –, como também os aspectos referentes aos significados – valores, regras e expectativas –, que estão a cada instante sendo negociados nos diferentes contextos de aprendizagem do professor, inclusive no interior da escola ou da sala de aula.

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.

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. Consequentemente, o papel do professor nos diferentes contextos pedagógicos não se resume a estruturar aulas convencionais, expondo o conteúdo sem criar uma situação de diálogo (o verbo dialogar envolve os dois pólos da relação, aqui, professor e aluno; portanto, o professor não pode dialogar com os alunos; mas, professor e alunos podem 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 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 sócio-históricos, políticos e culturais. Dessa forma, os cursos de formação de professores devem preparar espaços de formação sob a forma de situações, nas quais os alunos – futuros professores – enfrentam problemas a resolver. Nesse espaço, conhecimentos e alunos devem ser postos em relação, dentro de um contexto de interações que permita aos alunos-professores realizar atividades coletivas, nas quais suas ações sejam coordenadas e instrumentos cognitivos sejam elaborados.

A aprendizagem vai resultar, então, da interação de processos interindividuais e intraindividuais, que se desenvolvem dentro de um contexto no qual o professor concebe situações que otimizam essas interações.

Coerente com esses pressupostos, Maciel (1996) organizou um estudo a fim de interpretar as regularidades observadas nas interações diádicas entre uma professora experiente e uma criança com dificuldade de acompanhar o currículo escolar. Segundo a autora, grande parte das decisões de um professor em sala de aula são direcionadas por suas orientações para objetivos organizadas estruturalmente e, a partir disso afirma:

As decisões que o professor é obrigado a tomar face a cada momento são, na verdade, direcionadas por suas estruturas de objetivos, pela clareza de onde é possível chegar, sua intuição sendo trazida pela sensibilidade ao que é possível ser feito, tendo em conta as habilidades e as disposições da criança, para atingir essas metas, e pelo controle de si próprio. Esse é um processo não necessariamente consciente, mas tão eficiente quanto mais o professor tiver instrumentos que lhe permitam refletir sobre seu trabalho, redirecionando-o quando necessário (p. 175).

No estudo fica evidenciada a forma como a professora oferece à criança a par e passo estruturas de suporte ao seu desenvolvimento. Essas estruturas são apresentadas como estratégias de indução de participação ativa da criança, construindo interrogações; direcionando a atenção da criança para aspectos específicos; dando modelos; confirmando suas interpretações e reformulando-as para incluir a resposta correta; dando tempo para a criança, confiando na sua capacidade; evitando dar respostas prontas; e elogiando, dentre outras ações.

M. B. T. Raposo, D. M. M. A. Maciel

Para a autora, no entanto, essas estratégias só podem ser compreendidas quando consideramos os aspectos meta-comunicativos da interação (tom da voz, sorriso, toque etc.), os quais constituem aspectos fundamentais para o estabelecimento de relações de confiança essenciais para a co-construção do conhecimento.

Para Maciel (1996), estratégias assim permitem um domínio progressivo de competências pela criança que vai, ao longo do ano, assumindo responsabilidades e trabalhando de forma independente, num crescente estabelecimento de relação de confiança, indicando *“um ajuste na sintonia de suas interpretações, o qual é resultado do que cada um aprende sobre o outro, num bonito exemplo de bidirecionalidade dos processos de canalização”* (p. 182).

O estudo mostra, então, que o desenvolvimento ocorre por meio de processos de canalização cultural, os quais implicam processos de negociação entre sugestões sociais e controle cultural, e o indivíduo enquanto sujeito ativo e co-participante de seu próprio desenvolvimento. Por outras palavras, processos de aprendizagem desenvolvem-se em contextos sociais que são mediados por atos de co-construção. Reconhecemos essas considerações essenciais para os cursos de formação de professores.

AS CATEGORIAS TEÓRICAS

A partir da abordagem sociocultural construtivista e do arcabouço teórico aqui apresentado, construímos três categorias teóricas com vistas a sintetizar um corpo teórico e prático para a formação de professores, apresentadas a seguir.

O EXERCÍCIO REFLEXIVO

A categoria “o exercício reflexivo”, neste estudo, baseia-se na integração das concepções de professor intelectual transformador, de Giroux (1997), e de professor reflexivo, de Schön (1992).

O professor intelectual transformador é aquele que combina a reflexão e a prática acadêmicas para formar alunos também reflexivos e ativos. Eles são praticantes reflexivos diante de sua prática pedagógica e incorporam 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.

Assim, segundo Giroux (1997), o professor intelectual transformador analisa a produção dos processos culturais para saber como são produzidos e transformados dentro das relações de poder na escola e aponta para novas práticas pedagógicas com interesses emancipatórios. Ele compreende a cultura como campo de luta e contradições, questiona os regimes de verdade e postula uma prática social em escolas que devem ser vistas como esferas públicas democráticas.

Ao compreender sua prática nesses termos, esse professor busca eliminar a falsa dicotomia entre teoria e prática, por meio da ação transformadora, e cria a possibilidade de escrever, pesquisar e trabalhar coletivamente, assumindo a linguagem da possibilidade em contexto de atuação.

O professor reflexivo de Schön (1992) busca superar a visão mecânica e linear entre conhecimento científico e técnico e a prática pedagógica. Assim, procura uma imersão consciente no mundo da experiência, percebendo que este é composto de valores, intercâmbios, dimensões afetivas, interesses sociais e políticos, com um pensamento composto por conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação-na-ação. Ele assume o compromisso com o avanço do conhecimento e com o seu aperfeiçoamento sendo, portanto, visto como um pesquisador na sua ação.

Tal professor compreende de forma crítica a complexidade do real, e sua competência assume caráter holístico, alicerçada no diálogo reflexivo com a situação problemática. Possui pensamento prático advindo da própria ação e, por essa razão, valoriza métodos qualitativos e etnográficos em seu processo de investigação, desenvolvendo um processo de aquisição de conhecimento que o torna apto para enfrentar as situações desafiadoras do cotidiano.

Acreditamos que, a partir dessa integração, os professores 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.

O PAPEL ATIVO DO APRENDIZ

A categoria “o papel ativo do aprendiz” neste estudo é oriunda das discussões realizadas em diferentes teorias socioculturais, inclusive na abordagem sociocultural construtivista, e se baseia numa concepção do ser humano como sendo capaz de agir de forma voluntária sobre o mundo, intencionalmente buscando atingir determinados fins.

A aprendizagem é vista, então, como um ato intencional que ocorre nas interações sociais em contextos diferentes. Como já afirmamos no capítulo anterior, a abordagem sociocultural construtivista reconhece essa bi-direcionalidade da transmissão cultural e, por esse motivo, coloca 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.

Nessa perspectiva, a motivação serve como um dos fatores que guia os processos de internalização e externalização das mensagens culturais e, por esse motivo, ganha um papel fundamental. Neste estudo, a motivação terá como contribuição a interpretação de Rueda e Moll (1994), que fazem uma crítica às teorias de motivação que a entendem como um fenômeno individual e dão pouca atenção aos contextos socioculturais e aos processos interpessoais nos quais as atividades individuais ocorrem. Para os autores, existe uma interdependência entre o cognitivo e as atividades socioculturais. Por esse motivo, a motivação deve ser contextualizada como um fenômeno localizado não

M. B. T. Raposo, D. M. M. A. Maciel

somente no indivíduo, mas dentro de um sistema de atividades envolvendo pessoas, ambientes, recursos e objetivos. A motivação, nessa perspectiva, é co-construída no grupo, ou seja, o indivíduo vai, ativamente, construindo a motivação no ambiente histórico e sociocultural a partir das sugestões sociais que lhes são enviadas.

Rueda e Moll (1994) ressaltam, ainda, o valor da autonomia para a co-construção da motivação. Para eles, a motivação está diretamente relacionada às oportunidades que oferecem um caráter pessoal à atividade de forma que nossos interesses e habilidades sejam colocados, levados em conta e incorporados. Em outras palavras, o autor percebe que a história pessoal do indivíduo, seus interesses e habilidades são fatores fundamentais para o desenvolvimento e manutenção da verdadeira motivação.

Por isso, é fundamental que os diferentes grupos, e especificamente a escola, organizem espaços de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, que propiciem a constituição de redes de formação contínua onde o papel ativo do aprendiz seja valorizado.

O PAPEL DO OUTRO

A categoria “o papel do outro” neste estudo refere-se à importância das relações entre o indivíduo e o mundo, mediadas pela cultura. Para explicitá-la, usamos os constructos apresentados por Valsiner (1989) sobre *cultura coletiva* e *cultura pessoal*. Valsiner define *cultura coletiva* como o universo semiótico de troca de significados dentro do grupo social. *Cultura pessoal* é entendida como um sistema subjetivo, singular, onde as mensagens originadas na cultura coletiva são permanentemente reconstruídas a partir dos significados individuais.

Esse modo de funcionamento psicológico envolve, necessariamente, relações. A interação social, portanto, é fundamental para o desenvolvimento das formas de atividade de cada grupo cultural: o indivíduo internaliza os elementos de sua cultura, co-construindo seu universo intrapsicológico a partir do mundo externo. Para isso, precisa estar constantemente estabelecendo, afirmando, negociando e modificando suas “orientações para objetivos”.

Fundamental, então, que as escolas sejam transformadas em 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. Nóvoa (2001) sugere, inclusive, que nesses espaços a pesquisa seja utilizada a partir de uma dimensão individual (de reflexão de cada um sobre a sua própria experiência) e uma dimensão coletiva (de confronto da nossa reflexão com o olhar dos outros colegas), o que exige condições de trabalho que propiciem o desenvolvimento dessas reflexões, além de um maior contato entre o espaço escolar/universitário e o esforço de formalização/de escrita. Afirma:

a pesquisa passa sempre por uma prática de escrita que ajuda a formalização de um saber específico, a sua partilha e o reconhecimento social de um dado grupo de profissionais. Escrever é um

A Psicologia e a Formação Docente

dos modos mais eficazes de transformar a experiência em conhecimento. Por isso, é tão importante que os professores assumam uma palavra escrita (NÓVOA, 2001, p. 27).

Importante, então, que o professor avance do individualismo em busca de novas práticas de ensino. As identidades isoladas, construídas historicamente pelos docentes, precisam ser superadas nesses processos de negociação das “orientações para objetivos” e seguirem em busca de uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência do coletivo profissional, através de equipes de trabalho que estimulem o debate e a reflexão. Tais equipes irão consolidar sistemas de ação coletiva no seio do professorado, o que exigirá a construção de uma cultura de cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, neste estudo discutimos o processo de aprendizagem e a co-construção de conhecimento do professor, a partir da abordagem sociocultural construtivista, orientados por três categorias teóricas, quais sejam: *o exercício reflexivo; o papel ativo do aprendiz; e o papel do outro*. Na busca de contribuir para a construção de estratégias didáticas próprias para a formação de professores, buscamos explicitar algumas direções interessantes para os 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.

Consideramos, primeiramente, que as concepções de desenvolvimento e aprendizagem aqui discutidas e construídas a partir da abordagem sociocultural construtivista entendem que o desenvolvimento humano ocorre em contextos culturais e é mediado por processos de negociação entre a rede de sugestões sociais e controle cultural e a constituição do indivíduo enquanto ser ativo, co-participante do seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, os processos de aprendizagem desenvolvem-se em contextos sociais que são mediados por atos de co-construção (RAPOSO, 2001).

A partir dessa concepção, então, apresentamos nossas considerações a partir de dois pontos fundamentais: “quanto à metodologia”; e “quanto aos professores em formação”.

QUANTO À METODOLOGIA DE ENSINO

Nossas considerações a respeito da metodologia a ser utilizada nos cursos de formação de professores estão diretamente vinculadas às três categorias apresentadas ao longo de nosso estudo, 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

M. B. T. Raposo, D. M. M. A. Maciel

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 linguísticas, culturas e talentos que devem ser trazidos para o ambiente educacional.

Com estratégias assim, acreditamos que possibilitaremos ao professor superar 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, 1992). Assim, serão capazes de compreender, respeitar e valorizar a pluralidade cultural na escola e na sala de aula e de promover espaços de resistência e negociação, combinando teoria social e prática com fins emancipatórios.

A categoria “o papel ativo do aprendiz” sugere estratégias que coloquem o aprendiz como ativo no seu processo de co-construção de conhecimentos e da sua cultura individual, a partir das sugestões advindas da cultura coletiva. Nesse processo, é importante que os cursos de formação organizem espaços de trabalho e formação que propiciem a constituição de redes de formação contínua onde o papel ativo do aprendiz seja valorizado.

Para isso, consideramos que em tais espaços façam-se presentes a gestão democrática e as práticas curriculares participativas, de forma que a história pessoal do professor bem como seus interesses e habilidades sejam considerados no processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e motivação.

O papel do outro é a terceira categoria discutida neste estudo e representa mais uma consideração relacionada às estratégias metodológicas que poderão contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores em cursos de formação.

Com base na concepção de aprendizagem da abordagem sociocultural construtivista e nos resultados apresentados 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 nas quais possam estar constantemente estabelecendo, afirmando, negociando e modificando suas “orientações para objetivos”.

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

QUANTO AOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

A respeito dos professores em formação, focamos a necessidade de os cursos de formação estruturarem-se de maneira a contribuir para o desenvolvimento dos recursos subjetivos necessários para a prática pedagógica, entre eles as motivações do professor, suas capacidades, representações, valores, expectativas, projetos etc.

Muitos cursos de formação docente têm se organizado de forma a valorizar saberes relacionados à área de conhecimento específica do curso, aos alunos ou aos recursos e estratégias apontados pela literatura especializada. No entanto, a forma como essas informações se articulam na configuração subjetiva do professor não representam foco de preocupações na maioria das propostas.

Consideramos, então, corroborando as idéias de Mitjánz Martínez (2001), que os cursos de formação de professores precisam se organizar de forma que exista um eixo claro, estruturado, a partir de ações coerentes e sistêmicas, dirigido ao desenvolvimento, no futuro professor, de características pessoais ou de recursos subjetivos essenciais para uma atividade pedagógica que tenha êxito, entre eles: o sistema de crenças e valores do professor em relação à possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e suas possibilidades de ação, e a configuração de recursos subjetivos que favoreçam a ação pedagógica criativa.

Desta feita, é fundamental que as instituições de formação docente preocupem-se em atuar numa perspectiva que possibilite a transmissão e co-construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e, também, o desenvolvimento dos “recursos *personológicos*” (MITJÁNZ MARTÍNEZ, 2001) que permitam utilizar de forma efetiva e criativa esses conhecimentos e habilidades na educação dos alunos.

Importante, portanto, preocupar-se com todos os aspectos que intervêm no processo docente-educativo, desde os objetivos até o sistema de avaliação e, em especial, o sistema de comunicação, tanto na sala de aula como na escola como um todo. Para os cursos de formação continuada, é necessário que partam de concepções anteriormente apontadas e da experiência dos professores-alunos, o que exige vontade política e criatividade profissional e, sobretudo, a convicção de que constitui uma responsabilidade social que podemos e temos que assumir o quanto antes.

Por fim, abolimos as fronteiras discursivas, e encerramos dizendo que este texto é o resultado da escrita de tantos outros. Ou seja, é um texto “a respeito de” e “em cima de” vários outros que se fizeram e se fazem presentes em nossa trajetória profissional.

Acreditamos na importância das reflexões aqui iniciadas e que vale a pena lutar para que elas não se encerrem por aqui. Pretendemos caminhar na tentativa de buscar novos saberes, sabores, cheiros, cores e sons para nossa formação, transformando-a num “fazer permanente que se faz constantemente na ação”, resgatando a “boniteza” da nossa prática de professores.

M. B. T. Raposo, D. M. M. A. Maciel

Referências

- AZEVEDO, José Clovis de. Novos paradigmas e a formação dos educadores. *Pátio*, v. 5 n. 17, p. 51-53, 2001.
- BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. *Educação infantil*: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança. Tese de Doutorado em Psicologia, Brasília, UnB, 2004.
- BRANCO, Angela Uchoa; VALSINER, Jaan. *Communication and metacommunication in human development*. Vol. 5 da série Child development within culturally structured environments. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2004.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, v. 20, n. 68, p. 202-219, 1999.
- DAMASCENO, Áurea Regina; SANTOS, Lucíola Lacínio Paixão. Da formação no corredor ao corredor de formação. *Presença Pedagógica*. v. 10, n. 55, p.19-29, 2004.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNZ MARTÍNEZ, Albertina. *La personalidad*: su educación y desarrollo. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- LAROCCA, Priscila. Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 29-45.
- MACIEL, Diva. *Análise das Interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem de leitura e escrita*. Tese de Doutorado em Educação, USP, São Paulo, 1996.
- MITJÁNZ MARTÍNEZ, Albertina. Que professor precisamos? Desafios para sua formação. *Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação*. Araraquara, v. 4, n. 1, p. 67-86, 1998.
- MITJÁNZ MARTÍNEZ, Albertina. La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In: DEL PRETTE, Zilda. *Psicologia escolar e educacional*: saúde e qualidade de vida. Campinas: Átomo e Alínea, 2001. p. 87-112.
- MORIN, Edgar. A epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 274-289.
- NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. Professor se forma na escola. *Nova escola*, São Paulo. n. 142, maio 2001.
- PALMIERI, Marilícia. *Cooperação, competição e individualismo*: uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2003.
- PARASKEVA, João Menelau. O nome, a coisa... e o currículo: perversos motes da perigosa glosa neo-centralista radical. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre. v. 16, n. 2, p. 101-113, 2004.
- PEREIRA, Monica Neves. *Criatividade na educação infantil*: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

A Psicologia e a Formação Docente

- PEREIRA, Marli Amélia Lucas; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AZZI, Roberta Gurgel. 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, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 185-211.
- PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PRIGOGINE, Ilya. Dos relógios às nuvens. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 257-273.
- RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. *As interações professor-professor no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 2001.
- RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Albuquerque. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília. v. 21, n. 3, p. 309-317, 2005.
- RUEDA, Robert; MOLL, Luis. A sociocultural perspectives on motivation. In: O'NEILL, Harold F.; DRILLINGS, Michael (Orgs.). *Motivation: theory and research*. Hillsdale, NJ: LEA, 1994. p. 117-137.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 25, n. 89, p. 1.203-1.225, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Crítica à razão indolente*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- SCHÖN, Donald Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 52-77.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de Infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e pesquisa*. São Paulo. v. 25, n. 2, p. 127-143, 1999.
- VALSINER, Jaan. *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books, 1989.
- VALSINER, Jaan. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: DE GRAAF, Willibrord; MAIER, Robert (Orgs.). *Sociogenesis reexamined*. New York: Springer, 1994. p. 47-70.
- VALSINER, Jaan. *Comparative Study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2001.
- VIGOTSKI, Levy. The problem of the environment. In: VAN DER DEER, Rene; VALSINER, Jaan (Orgs.). *The Vygotsky reader*. Oxford, U.K.: Blackwell, 1994. p. 338-354.

M. B. T. Raposo, D. M. M. A. Maciel

Psychology and teacher training: a contribution of socio-cultural constructivism

Abstract

This study aims at carrying out a reflection on the processes involved in teacher learning, trying to understand how he or she transforms theoretical and practical knowledge dealt with in a training course into tools to organize his or her pedagogical work. Based on the socio-cultural constructivist approach, we discuss the co-construction of knowledge by the teacher-apprentice, oriented by three theoretical categories, constructed from the need to give meaning to empirical observations, which are: reflexive exercise; the apprentice's active role; and the role of the other. It is believed that such information may represent important contributions towards the construction of particular didactic strategies in teacher training, which is considered to be the major contribution of the study.

Keywords: Psychology and teacher continuing education. Theory-practice relationship. Socio-cultural constructivism approach.

La psychologie et la formation des maîtres : une contribution du constructivisme socioculturel

Résumé

Cette étude prétend faire une réflexion sur les processus impliqués dans la formation de maîtres, cherchant comprendre comment celui ou celle-ci transforme les connaissances théoriques présents dans les cours de formation en instruments pour organiser son travail pédagogique. Ayant comme base l'approche du constructivisme socioculturel, nous discutons la co-construction de la connaissance par le maître-apprenti, orienté par trois catégories théoriques, construites à partir de la nécessité de donner un sens aux observations empiriques, qui sont : l'exercice réflexif, le rôle actif de l'apprenti; et le rôle de l'autre. L'on croit que telles informations représentent d'importantes contributions pour la construction de stratégies didactiques propres dans la formation des maîtres, ce qui est considéré le principal apport de cette étude.

Mots clés: Psychologie et formation continuée de maîtres. Relation théorie-pratique. Approche constructiviste socioculturel.

Psicología y formación docente: una contribución del constructivismo sociocultural

Resumen

Este estudio tiene como objetivo reflexionar acerca de los procesos relacionados con el aprendizaje del profesor, buscando comprender cómo este transforma los conocimientos teóricos y prácticos abordados en la carrera de formación en herramienta para la organización de su trabajo pedagógico. Basado en el abordaje sociocultural constructivista, discutimos la co-construcción de conocimientos del profesor-aprendiz, orientada por tres categorías teóricas, construidas por la necesidad de dar sentido a las observaciones empíricas, que son: el ejercicio reflexivo; el papel activo del aprendiz; y el papel del otro. Se cree que tales informaciones representan importantes contribuciones para la construcción de estrategias didácticas propias para la formación de profesores, lo que se puede considerar la mayor contribución del estudio.

Palabras-clave: Psicología y formación continua de profesores. Relación teoría e práctica. Abordaje sociocultural constructivista.

Recebido: 03.05.2006

Aceito: 25.06.2006