



Laplage em Revista

E-ISSN: 2446-6220

geplageufscar@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos

Brasil

Prezotto, Marissol; Haddad Ferreira, Luciana; Falcão de Aragão, Ana Maria
Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural
Laplage em Revista, vol. 1, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 20-33

Universidade Federal de São Carlos

Sorocaba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756337004>

- 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

Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural

About water and boys: teacher training in cultural-historical perspective

Sobre aguas y niños: formación de profesores en una perspectiva histórico-cultural

Marissol Prezotto *

Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação

Luciana Haddad Ferreira **

Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação

Ana Maria Falcão de Aragão ***

Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação

RESUMO

Diante de reflexões acerca da formação continuada docente e das vivências realizadas no cotidiano da escola, traçamos os sentidos da docência numa perspectiva histórico-cultural. Tal investigação surge de análise teórico-conceitual que articula as contribuições de L. S. Vigotski com importantes dimensões da formação de professores defendidas por pesquisadores da atualidade. Dentre elas, destacamos a potencialidade das narrativas pedagógicas para o desenvolvimento docente. Ao longo da escrita, as vivências de professor são cotejadas com as teorias e nos apontam para a atividade formativa continuada como processo de apropriação e elaboração da própria prática, que considera a memória, a percepção e a experiência como funções psicológicas interdependentes que possibilitam ao docente não só apreender saberes, como também produzir novos conhecimentos acerca de seu trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores. Teoria histórico-cultural. Vigotski. Formação continuada. Educação estética.

ABSTRACT

Facing reflections on continuing education for teachers and experiences carried out in the school routine, we draw the senses of teaching from a historical and cultural perspective. Such investigation arises from theoretical and conceptual analysis that articulates the contributions of L. S. Vigotski with major dimensions of teacher education defended by today's researchers. Among them, we highlight the potential of educational narratives for teacher development. By writing, teacher experiences are related to theories, and those lead to continued training activity as the process of appropriation and elaboration of the practice, which considers memory, perception and experience as interdependent psychological functions, which allow teachers not only to learn knowledge, but also to produce new knowledge about their work.

Keywords: Teacher training. Cultural-historical theory. Vigotski. Continuing education. Aesthetic education.

RESUMEN

Frente a reflexiones acerca de la formación docente continua y de las experiencias de la vida cotidiana escolar, trazamos los sentidos de la docencia en una perspectiva histórico-cultural. Dicha investigación surge del análisis teórico-conceptual que articula las contribuciones de L. S. Vigotski con importantes dimensiones de la formación de profesores defendidas por los investigadores actuales. Entre ellas, destacamos la potencialidad de las narrativas pedagógicas para el desarrollo docente. A través de la escritura, las experiencias del profesor son cotejadas con las teorías y apuntan a la formación continua como un proceso de apropiación y elaboración de la propia práctica; que considera la memoria, la percepción y la experiencia como funciones psicológicas interdependientes que posibilitan al docente no sólo asimilar saberes, sino también producir nuevos conocimientos acerca de su trabajo.

Palabras-clave: Formación de profesores. Teoría histórico-cultural. Vigotski. Formación continua. Educación estética.

Introdução

Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
 A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento
 e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
 A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
 O mesmo que criar peixes no bolso.
 O menino era ligado em despropósitos.
 Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
 A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.
 Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
 Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
 porque gostava de carregar água na peneira
 Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo
 que carregar água na peneira.
 No escrever o menino viu que era capaz de ser
 noiva, monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens (...).
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: meu filho você vai ser poeta.
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos
 (BARROS, 2001)

Tomamos emprestadas as palavras de Manoel de Barros para tecer a metáfora que nos ajudará a pensar a formação de professores no presente texto. Compreendemos o ofício docente como movimento constante de carregar água na peneira. Assim como o poeta, propomo-nos constantemente a narrar o que vemos, vivemos e sentimos na profissão docente. Como o menino, vemos professores que acolhem em suas peneiras as alegrias, os medos, os sucessos, os fracassos, as ideias e as inquietudes do que vivem no cotidiano escolar.

Com a sabedoria de meninos que escolhem carregar algo que teme em lhes escapar, falamos dos professores como profissionais conscientes de seu papel como propositores de experiências sensíveis (FERREIRA, 2014). Cabe a eles ensinar o impalpável, mostrar como se ousa interromper o vôo dos pássaros ou fazer brotar flores das pedras. Para tanto, não bastaria deter a água do conhecimento em suas peneiras. Interessa viver a experiência da água que corre, dos saberes que se articulam e provocam outros meninos a sentir a água atravessando suas peneiras.

Como o menino, buscamos olhar com ternura para a formação de professores, considerando o entrelaçamento dos saberes aos fazeres, ou seja, tomando como objeto de estudo a constitutividade da teoria e da prática. É nesse ir e vir da peneira que vamos dialogando com os conceitos que permeiam a teoria Histórico-Cultural e com as vivências cotidianas da escola.

Sabemos que as relações estabelecidas com o meio que nos envolve, assim como as reflexões oriundas destas experiências, são essencialmente formativas para o professor. Por isso, destacamos nossa opção por abordar a formação docente continuada numa perspectiva dialógica e reflexiva, que comprehende o professor como produtor de novos conhecimentos e como sujeito responsável por sua formação e de seus pares (Nóvoa, 2009). Neste contexto, ressaltamos a potência das narrativas

docentes (Benjamim, 1975; Certeau, 1994; Larrosa, 1995 e 1999; Prado e Cunha, 2007; Prado e Soligo, 2007), como instrumento de percepção da formação continuada que ocorre no chão da escola.

Narrar, neste contexto, é modo de exprimir o que é vivido com intensidade, deixando transparecer os conflitos, as ambivalências e as percepções sensíveis que se desencadeiam. São registros que convocam o professor a se incluir na escrita, marcando posição diante do vivido. Por ter compromisso com atitudes propositivas e com o cotidiano, sem abrir mão da complexidade e dos contextos densos, a narrativa traz o encantamento para o campo das possibilidades e mobiliza os professores a repensarem suas práticas. Ainda, possibilita ao professor identificar e compreender o caráter formador de suas vivências.

Sempre que o professor escolhe narrar um acontecimento, revela um jeito de olhar / ver / perceber o que partilha. Assim, guarda, em sua escrita, os olhares trocados, as conquistas de cada passo dado, os caminhos trilhados que não deram certo e, principalmente, desvela como cada sujeito / narrador se constituiu como professor. É nesse movimento de diálogo e escuta sensível que procuramos potencializar pelas / nas palavras o processo reflexivo que direciona a formação docente.

Neste emaranhado de sentimentos vividos e experienciados, vemos que ao trazer a escola como ambiente potencializador de formação, carregamos também a certeza de que é no cotidiano (Certeau, 1994; Ferraço, 2007, 2008) que nos formamos e que, nele, temos que olhar atentamente e pensar, repensar as estratégias de formação docente. A escola não é a mesma em todo o mundo e nem nela mesma, pois mesmo que se extraiam leis e estruturas gerais, a escola se realiza de maneira diferenciada e diversa. Ao compartilhar a realidade não desejamos, de maneira abstrata, unificar e fragmentar a experiência, mas não podemos deixar de olhar atentamente para o movimento dos professores que realizam anonimamente percursos de formação autênticos e dialógicos.

Afirmamos a crença em um modelo de formação pautado no ato de narrar e refletir sobre o que se faz, no compartilhamento de experiências vividas no cotidiano da escola. Assumimos, com isso, que o espaço da escola são também o espaço e o tempo do professor reconhecer-se como profissional, ajustar suas condutas e refazer sua trajetória formativa. Assim, olhamos para o contexto das pesquisas que desenvolvemos sobre formação de professores - a formação estética, o trabalho com.par.t(r)ilhado e a reflexividade do professor - de maneira crítica e propositiva, tomando a experiência humana e seus universos particulares na busca por novas formas de compreensão do tema aqui debatido.

Propomo-nos a apresentar um estudo a respeito da formação continuada de professores numa perspectiva histórico-cultural. Sabemos da pertinência das ideias de L. S. Vigotski (1993, 1998, 2001a e 2001b) e seus principais interlocutores para a compreensão das condições sociais e culturais do desenvolvimento humano, sendo possível estabelecer relações e produzir novos saberes acerca da prática docente a partir de seus principais estudos voltados a estes aspectos.

Algumas questões se colocam entre nossas preocupações ao voltarmo-nos para a temática aqui apresentada: que conceitos da teoria histórico-cultural nos ajudam a compreender a formação docente continuada numa perspectiva social de desenvolvimento? Como as premissas desta teoria se revelam potencialmente formativas no contexto da sala de aula? A consciência e percepção de tais fundamentos teóricos impacta no modo de formação do professor?

Optamos por tecer tais relações em estudo de caráter teórico-conceitual. Este tipo de investigação prioriza análise bibliográfica, revisão teórica e reflexão dialógica com os autores, com o propósito de construir novos saberes a partir da interlocução com os conceitos e ideias estudados. Nossa metodologia priorizou a leitura e análise das publicações de Vigotski que trazem relações importantes para a compreensão de formação que se aplicam ao exercício da docência, articulando tais premissas a produções acadêmicas contemporâneas que tratam da formação de professores numa perspectiva Histórico-Cultural.

Com a peneira nas mãos, olhos atentos e uma escuta sensível à constituição do professor, articulamos a seguir alguns conceitos que se fazem presentes na formação docente. Em movimentos ora circulares (de retomada das próprias experiências), ora de zigue-zague (de aproximação e distanciamento, na busca por outras perspectivas) ou ainda espirais (de aprofundamento dos pontos que se relacionam com outras vivências e se generalizam), contemplamos reflexivamente o vivido na escola a fim de avançar nas teorias e produzir novos conhecimentos que possibilitem a compreensão da docência como processo de constante fazer e refazer que interliga a cultura com percepção, memória e imaginação em um panorama único e ao mesmo tempo diverso, que concebe o professor e seu espaço de trabalho em toda a sua potencialidade.

Principais contribuições da teoria

Ao afirmar que os seres humanos são sociais e constituem-se a partir das relações que estabelecem com o ambiente e com os outros, Vigotski (1998) propõe que os processos formativos são constituídos coletivamente e na esfera cultural, pela interação. Fica claro, então, que a abordagem aqui tratada só comprehende os indivíduos a partir de seus contextos históricos e das marcas de seu tempo e espaço:

É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos de arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa do seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornam instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1998 p.315)

Sem detalhar propostas educativas formais, ainda mais interessado em explicar os processos de desenvolvimento e aprendizado, Vigotski (1993, 2001a) apresentou em suas produções um olhar constante para os processos formativos dos sujeitos. Tendo realizado vasta investigação a respeito da formação dos processos psicológicos superiores, Vigotski traz contribuições significativas que permitem compreender a formação de professores de modo mais integrador. Abrange amplas possibilidades de relação entre as experiências vividas e os saberes que os docentes elaboram.

Tomando as palavras de Libâneo e Freitas (2006), tal abordagem nos permite “compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito” (p. 07), pois a humanidade constitui-se a partir das relações que estabelecemos com o ambiente que nos envolve e uns com os outros, sendo necessário compreender os sujeitos a partir de seus contextos históricos e das marcas de seu tempo e espaço. Vigotski (1998) indica, em seus estudos, que as relações que estabelecemos com os contextos vividos não correspondem a uma suposta relação do tipo organismo – meio, pois são compreendidas a partir da interação estabelecida e do convívio com os outros. Assim, o ambiente, fragmento de espaço e tempo

no qual as relações acontecem, não pode ser tomado apenas como o que está imediatamente ao nosso redor, de modo direto e concreto. Constitui-se da atividade mediada, das práticas culturalmente produzidas.

A cultura ocupa posição determinante da teoria Histórico-Cultural. Vigotski (1995) nos apresenta tal compreensão definindo-a como o produto do trabalho humano. A constituição da cultura se dá no ato intencional de transformação da natureza e de produção de sistemas simbólicos, num movimento histórico de formação. São as marcas da humanidade, impressas nos objetos produzidos, nos signos criados, no modo de entender e de se relacionar que caracterizam a cultura. Indo muito além das práticas locais, dos hábitos regionais ou dos saberes específicos, o pesquisador propõe que compreendamos a cultura como práticas sociais articuladas aos traços de toda a produção da humanidade (MARTINS e RABATINI, 2011).

Pelos elementos culturais, apropriados por nós, os processos psicológicos superiores são desenvolvidos, mobilizando não só nos aspectos cognitivos, mas também impulsionando o desenvolvimento sensível. A própria capacidade de afetar-se diante do outro e do ambiente é construída e reelaborada culturalmente. De acordo com Vigotski (2001b), a cultura é constitutiva dos processos de aprendizado e desenvolvimento, pois aprendemos a conhecer o mundo e a relacionamo-nos nele/com ele a partir dos saberes já elaborados pela humanidade. Não partimos do total estranhamento, nem poderíamos nos despir de todos os sentidos já atribuídos à realidade. Nossos sentimentos em relação aos acontecimentos vividos não existem de forma direta, pois são mediados pelo repertório cultural que nos constitui. É preciso ressaltar, entretanto, que ao mesmo tempo em que estamos imersos num ambiente cultural e dele nos apropriamos, não apenas nos enriquecemos com o que nele está dado, pois a própria cultura é reelaborada pela nossa atuação, sendo que nossa interação produz novas orientações a todo o curso do desenvolvimento cultural. Criamos novos modos de simbolizar, inventamos outros instrumentos e relacionamo-nos de formas distintas. Podemos, assim, buscar um jeito diferente de perceber as coisas e as pessoas, questionar nossa própria sensibilidade e tentar, intencionalmente, nos despir das concepções prévias ao tomar o ambiente com estranhamento, no intuito de produzir novos sentidos para o vivido.

Na perspectiva Histórico-Cultural, é a cultura que nos permite estabelecer relações com os outros e reconhecemo-nos como parte de determinado contexto histórico e social. É singular ao passo que se caracteriza como uma apropriação do indivíduo, mas é diversa na medida em que corresponde a uma representação de simbolizações coletivas e socialmente construídas. Assumir realizar uma pesquisa em consonância com tal teoria implica em compreender o ser humano como ser social não apenas por *viver junto*, mas principalmente por criar simbolizações que permitem gerar uma identidade coletiva, que favorece o estabelecimento de vínculos que ultrapassam a necessidade de subsistência e contemplam também as capacidades sensíveis e afetivas.

Na formação de professores podemos perceber que é por meio da cultura que as relações de ensino e aprendizagem se estabelecem, bem como os contratos sociais entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. O professor, ao adentrar sua sala de aula, está munido por diversas representações de escola, aluno e da docência que o colocam em posição histórica e socialmente construída. Ele não está só. Carrega consigo os professores que teve, o aluno que foi, as expectativas da comunidade e suas próprias aspirações. Reconhecer este contexto culturalmente diverso é compreender a singularidade de formar-se.

Da relação com a cultura extraímos também o modo como cada professor concebe suas aulas e apropria-se daquilo que vive na escola. O uso da literatura e dos registros como formas apre(e)ndidas de organização e reflexão do trabalho docente, por exemplo, remete a um modo de olhar para a aula que busca o pensamento simbólico e as relações menos óbvias, estimulando a criação e a discussão, assim como fazemos com o poema aqui apresentado, no qual o menino se encanta pelas palavras e começa a fazer uso para expressar o que vive / pensa.

Vigotski explica o desenvolvimento como processo de apropriação de elementos da cultura humana, mediante a interação com o ambiente e com os outros. Nesta perspectiva, todas as experiências significativas vividas contribuem para os avanços psicológicos através das conexões que estabelecem entre si. Diferente de uma linha reta e crescente, imaginamos o desenvolvimento como o alargamento de uma estrutura circular, que pode ampliar-se em diferentes proporções e direções ao mesmo tempo. Do mesmo modo, a teoria Histórico-Cultural compreende que não são investidas focais ou específicas que geram, em todos os sujeitos, o mesmo desenvolvimento.

Retomamos o modo como percebemos tais concepções ao olhar para o profissional em constante desenvolvimento: ao apropriar-se de teorias e práticas educacionais, o professor as relaciona com suas experiências vividas e se mune de tais saberes diante das situações que vivencia, organizando uma forma pessoal de ser e estar professor. Quando se relaciona reflexivamente com seu conhecimento, lança-se para novas e incertas áreas de atuação e busca outras respostas que sustentem uma atuação cada vez mais ajustada à sua realidade. Neste contexto, novamente faz-se presente o uso do registro, que vai se entrelaçando às práticas docentes e propiciando que as relações sejam estabelecidas e provoquem o desenvolvimento do professor e dos que estão ao seu redor.

Vale dizer, ainda, que não são apenas as conquistas ou a evolução (Vigotski, 1993 p.97) que geram possibilidades de desenvolvimento, mas também as descontinuidades e conflitos nos levam a vivenciar verdadeiras “revoluções” pessoais, onde saltos importantes podem acontecer. Deste modo, Vigotski (2001a) enfatiza que o aprendizado gerado pelas experiências contribui para o alargamento do desenvolvimento, mesmo que este não seja percebido imediatamente. Neste momento a mediação, o ambiente e as experiências culturais se mostram potencialmente formativas e constituirão novas referências para o desenvolvimento.

Vigotski (2001a) afirma, ainda, a existência do nível de desenvolvimento iminente¹, reconhecido por aquilo que só somos capazes de realizar com a ajuda do outro, nível no qual nossas habilidades ainda estão sendo formadas ou instituídas. São elaborações que já fazem parte dos saberes reconhecidos como necessários à ação no mundo, entretanto ainda não internalizados. Consideramos como desenvolvimento iminente todas as habilidades e conhecimentos das quais o indivíduo se aproxima culturalmente e nas relações sociais. O reconhecimento de duas zonas de desenvolvimento – real e iminente – contempla a certeza de que o ser humano está em constante ampliação de seu conhecimento e que não há limites para os saberes construídos pela humanidade. Não há estágios prévios ou elementos básicos a serem desenvolvidos, nem determinada sequência linear e orgânica, pois desenvolvimento real e próximo dependem necessariamente das relações sociais e dos contextos nos quais estamos inseridos, sendo impossível preestabelecer os caminhos que cada um percorrerá para propulsionar sua zona de conhecimento.

O que corre entre estas duas margens apresenta-se como o lugar de possibilidades para o aprendizado. Assim, a zona existente entre o que já foi internalizado e o conhecimento potencial configura-se como área fértil das relações humanas, uma vez que a atuação e mediação poderão levar à apropriação de novos saberes e à elaboração de outras possibilidades de atuação no mundo. Esta concepção representa uma “sensível transformação em relação à compreensão da função social da prática pedagógica e, mais especificamente, do papel do professor” (MEIRA e FACCI, 2007 p.52), pois abarca a possibilidade de ampliação dos saberes e de desenvolvimento a partir da relação com o outro.

Quando os professores passam a fazer uso das palavras, vão se apropriando da linguagem e estabelecendo relações dialógicas com os saberes que lhe são postos. Assim, ampliam a maneira como percebem o mundo e sua própria atuação.

¹ Adotamos o termo Zona de Desenvolvimento Iminente, concordando com Prestes (2010) que esta é a tradução mais ajustada para termo russo. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que inicialmente, em Língua Portuguesa, a expressão foi traduzida como Zona de Desenvolvimento Proximal (ou Próximo). Tal processo ficou amplamente conhecido pela sigla ZDP.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é linear nem estanque. Está permeado pelo movimento de cada um de nós em simbolizar, sentir e ressignificar o vivido. Também não ocorre de modo uniforme. As transformações possuem ritmos e proporções distintas uma vez que as atividades que realizamos mobilizam nosso conjunto de funções de modos diferentes. Isto significa dizer que nossas ações não exigem em todo momento os domínios de forma homogênea. Assim, “é a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor do desenvolvimento das funções psíquicas, dado reiterativo do papel da atividade em sua formação” (MARTINS e RABATINI, 2011 p.344). As funções psicológicas superiores se estruturam nas relações entre os seres humanos e, para Vigotski (1993), o individual não deixa de ser o social, internalizado.

As funções psicológicas superiores apresentam como característica, em relação a funções elementares, a necessidade de mediação. Nas ações coletivas, relacionamo-nos e colocamo-nos em diversas situações de aprendizado, nas quais a mediação do outro contribui para que contemplemos aspectos que, sozinhos, não conseguiríamos atingir. Em pesquisa recente acerca do papel da mediação na formação docente, Araújo (2009) enfatiza que:

O conceito de mediação passa, necessariamente, pela compreensão do uso e função dos signos e instrumentos na formação das funções psicológicas superiores. É por essa razão que se afirma que a significação torna possível ao sujeito ao apropriar-se da experiência social da humanidade. (...). Desse modo, pode-se entender que a mediação dá-se no campo da significação e comprehende, assim, a criação e o emprego dos signos existentes na / pela atividade prática. (...) O fato de a significação guardar em si a experiência social da humanidade a conforma, em termos de produção histórica da consciência, como campo de possibilidade no qual a experiência social da humanidade se torna a experiência de um sujeito. (ARAÚJO, 2009, 147)

Vale ressaltar, ainda, que a teoria Histórico-Cultural considera a mediação que se dá por meio do outro. Como aponta Silva et al (2011 p.222), “é na relação com o outro que se constitui o plano interpssicológico do desenvolvimento cultural do indivíduo. Neste sentido, o outro é signo mediador de condutas, gestos, sentimentos e pensamentos”. Assim, podemos compreender que a formação de conceitos passa primeiro pela esfera social: é preciso ouvir, ver, sentir e conhecer pelo outro, numa relação mediada, para assim apropriar-se e ser capaz de utilizar os conceitos internalizados para orientar suas ações e seu próprio pensamento. Facci (2004) lembra que, para Vigotski, os processos psicológicos superiores estão sujeitos às leis que orientam a evolução da cultura humana e, portanto, mudam em função das transformações sociais e históricas.

Formação profissional pensada a partir do trabalho docente

Ao atribuirmos um papel determinante na formação dos sujeitos ao aspecto social, considerando que experiências culturais vividas entre os indivíduos são desencadeadoras de seu próprio desenvolvimento, afirmamos a necessidade de pensar em processos formativos que caminhem de encontro às problemáticas levantadas pelos professores em seu ambiente de trabalho. Diferente de propostas imediatistas, que são pensadas a partir de índices externos ou de demandas alheias aos profissionais que de fato atuam na sala de aula, uma concepção educativa histórico-cultural comprehende que as ações dos professores, seus anseios e reflexões devem ser o ponto de partida para qualquer novo conhecimento que se possa almejar desenvolver.

Tal afirmação se justifica por compreendermos que o professor vivencia situações durante toda a sua trajetória formativa que se mostram favoráveis ao seu aprimoramento profissional. Estando imerso num ambiente cultural, suas ações e inquietações derivam não apenas de uma variante observável, mas de todo o contexto em que está inserido aliado à sua história pessoal e do grupo com o

qual convive. É nesta teia de relações e significados que a cultura se manifesta como constitutiva das relações e do desenvolvimento docente.

A escola, sendo o espaço da apropriação dos saberes historicamente produzidos pela humanidade e lugar de convivência social, é palco de encontros e estranhamentos, pois as práticas educativas evidenciam o que há de mais característico em cada um dos envolvidos no processo de ensino e aprendizado: seu modo de ser e de pensar o mundo. Os conhecimentos detidos por cada profissional (mas que foram criados coletivamente em outros espaços e relações) são compartilhados no espaço coletivo, dando oportunidade para que novas apropriações aconteçam. A cultura, caracterizada na teoria histórico-cultural como toda ação e produção humana, carrega as marcas de modos particulares como os professores organizam o próprio trabalho e compreendem as relações estabelecidas na escola. Desta particularidade emergem significados coletivos e práticas de grupo. Assim, além de compartilhar os saberes já instituídos, constrói-se um novo conhecimento.

Partindo desse pressuposto, colocamos de lado as propostas educativas que prezam por transferir conhecimentos prontos e acabados aos docentes, assumindo que é a reflexão da realidade vivida, através das referências históricas e culturais dos sujeitos, que ocasiona a produção de saberes sobre a prática profissional. Enfatizamos esta premissa por acreditarmos que os professores não podem ser compreendidos de modo desvinculado do seu espaço de trabalho, nem de suas relações pessoais e conhecimentos prévios.

Defendemos, assim, um modo de pensar e sentir a formação docente que valoriza o processo de aprendizado do profissional da Educação, compromissado com as problemáticas que emergem da prática e da relação entre educador e educando. Do mesmo modo que as demandas surgem do cotidiano, a reflexão e produção do conhecimento pedagógico só podem ser compreendidas neste contexto. O professor aprende na medida em que vivencia situações que o levam a problematizar suas atitudes e rever suas práticas, na relação com os outros. Tal compreensão é reforçada pelo entendimento de que não há medidas gerais para garantir o aperfeiçoamento profissional e a formação docente, pois as problemáticas vivenciadas pelos professores são únicas, particulares e estão pautadas na experiência daquele docente no seu espaço de trabalho.

Apropriação de conceitos e reflexão da prática: elementos constitutivos

De acordo com o pensamento vigotskiano, o aprendizado acontece na medida em que o sujeito é capaz de internalizar experiências culturais, atribuindo a elas novo contexto e significado. Desta maneira, uma situação vivida pode gerar a apreensão de determinado conceito, mas ocasionará também muitas outras aprendizagens que não eram previstas inicialmente, pois ao relacionar o conceito com suas vivências, seu referencial pessoal e suas histórias, novos saberes serão incorporados. Assim, quanto mais situações formativas vividas pelos professores e quanto maiores forem as suas possibilidades de conhecer outros modos de pensar a docência, mais ampla será a sua capacidade de significação acerca do próprio trabalho.

Com tal premissa, percebemos que a formação profissional deve ser pensada de modo a oferecer recursos para que os professores se apropriem de conceitos e os ressignifiquem de acordo com suas vivências. É importante ressaltar, neste sentido, que se parte da ideia que conceito e ação, teoria e prática são constitutivos um do outro, e que devem ser aliados de forma a tornar evidente ao professor esta relação. Como afirmam Góes e Cruz, “para a busca de uma educação guiada pela indissolubilidade entre o conhecer e o transformar, de ações pedagógicas mais efetivas e de diretrizes promissoras para o ensinar-aprender” (2006 p. 42), buscamos estruturar então uma proposta formativa que considere a produção de conhecimento como fruto de uma relação equilibrada e indissociável entre os sujeitos, portadores de saberes docentes e as experiências práticas cotidianas, e o objeto cultural do conhecimento, que são os conceitos e teorias que direcionam as ações.

Como parte de sistemas explicativos mais amplos, organizados logicamente, os conceitos científicos demandam, em sua elaboração, operações lógicas complexas, que ainda não foram sistematizados. Deste modo, o aprendizado de conceitos sistematizados na escola transforma todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes sistematicidade e reflexividade. Portanto, os dois processos diferem, mas correm em paralelo, pois afetam-se mutuamente durante o desenvolvimento (GÓES e CRUZ, 2006 p. 35).

O professor se forma, neste sentido, ao perceber a teoria que alimenta suas práticas. Mas, ao mesmo tempo em que esta apropriação ocorre, ele modifica suas atitudes e busca novamente respaldo nos conceitos que lhe podem auxiliar na melhor compreensão dos fenômenos sociais com os quais está envolvido. É neste constante processo de refazer-se e desconstruir-se que a formação profissional continuada deve acontecer, em meio à aproximação de conceitos elaborados pelo outro e reelaborados por si mesmo, que são testados, ampliados e modificados na prática docente cotidiana.

Vigotski aponta, em suas pesquisas voltadas para o aprendizado, que é no processo e na relação que os sujeitos estabelecem entre si e com o meio, mediadas pelos elementos da cultura, que a significação e a apropriação dos conceitos se dá. Percebemos assim ser fundamental para o bom desenvolvimento da profissionalidade docente a percepção apurada do modo como os conceitos relacionam-se com as problemáticas por ele vivenciadas, de maneira a fazê-lo perceber que estes só têm sentido quando compreendidos em relação ao observado em sua atuação docente.

Profissionalidade e artesania do trabalho docente

A formação profissional docente passa, dentro da perspectiva histórico-cultural aqui apresentada, pela necessidade de conhecer as possibilidades de seu ofício e os conceitos pertinentes à sua prática, considerando a produção de conhecimento advinda de sua experiência de docência e das particularidades vividas. Uma implicação fundamental da proposta formativa pautada nos pilares da teoria de Vigotski é justamente considerar, além da dimensão das experiências particulares e dos contextos vividos, tal qual exposto em item anterior, a relevância do aprendizado dos conceitos e as implicações do mesmo para o aprimoramento do trabalho docente.

Tal concepção implica em compreendermos o ato formativo como intencional e efetivo, que busca somar às experiências vividas capacidade de reflexão e ampliação da compreensão da realidade. A formação do profissional é, neste modo de compreensão dos processos educativos, parte de um ciclo de aprendizado que não pode ser rompido. Assim, mais do que pensar em formar para equacionar conflitos ou sanar dificuldades quando estas aparecem, pensamos na formação como ato contínuo de reflexão e aprimoramento do trabalho pedagógico, sendo um modo permanente de olhar para a docência.

Percebemos este movimento caracteristicamente na figura do artesão, que mundo de bom domínio técnico das suas ferramentas de trabalho, é capaz de utilizá-las com autonomia para realizar seu trabalho, lançando mão dos conhecimentos necessários para manter a originalidade e a totalidade de sua atuação. Cada dia de trabalho do artesão mostra-se único e inovador, pois suas experiências contribuem para que ele modifique seu próprio modo de fazer, criando novas possibilidades e compartilhando seus saberes com os aprendizes e outros mestres. A característica artesanal do trabalho docente reside na sua necessidade de colocar-se inteiro na sala de aula, e de olhar para a própria prática como obra inacabada, que deve sempre ser objeto de sua própria reflexão.

Ao afirmar a importância de buscar aprimoramento profissional, defendemos o princípio da artesania, no qual o sujeito se privilegia com o domínio de seu modo de trabalho por ser capaz de utilizá-lo em favor das próprias necessidades, demandas e percepções. O trabalho artesanal preza pela

autoria profissional, pelo questionamento dos próprios modos de fazer e pela possibilidade de aprender com o parceiro mais experiente.

Lidar analítica e sinteticamente com seu objeto de trabalho por meio do fabrico e compreensão dos instrumentos, "as atividades de ensino", que possibilitam não apenas criar novas operações, mas também satisfazer as necessidades que se apresentam. Trata-se de sairmos de uma lógica de manufatura fundamentada na produção em série dos atos pedagógicos, para compreendermos que toda ação pedagógica é única. (ARAUJO, 2009, p. 145)

Assim como cada peça fabricada pelo artesão é única, cada aula e cada dia de encontro de um professor revela sua singularidade na inteireza das relações que lá se estabelecem e na experiência que se concretiza a partir desta ação. Para que a sala de aula seja espaço de elaboração criativa e de produção artesanal, é necessário rejeitar as práticas que fragmentam o trabalho docente e que se mostram demasiadamente preocupadas com a lógica de produção vigente. O trabalho do profissional da Educação precisa ser compreendido, neste sentido, como ofício integrador e sincrônico, onde o conhecimento histórico e humano é considerado em relação às suas práticas, e a sua formação pessoal é interligada diretamente com a sua atuação junto à sala de aula.

O professor pode aprimorar seu trabalho apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana. Não se trata de voltar ao tecnicismo, mas de associar de modo efetivo o modo de fazer e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte. (LIBÂNEO e FREITAS: 2006 p.8)

Deste modo, partimos do pressuposto que as experiências dos professores dizem do aprendizado real, e também das possibilidades de construção de novos conhecimentos. Além dos saberes que constituem o aprendizado individual dos professores, é fundamental considerar os processos coletivos, já que a dimensão cultural é entendida como fundamental para a constituição do indivíduo. Diante de tal constatação, podemos dizer que o professor se torna diferente na relação com o ambiente, sua cultura e com os outros. Ainda, consideramos também que tal relação é recíproca, pois ao modificar-se, age de outra maneira e interfere também em seu espaço de interação social, criando novas condições para novos aprendizados.

O professor percebe assim que há outros modos de fazer a docência, e que novas possibilidades de resolução de problemas, bem como oportunidades de repensar suas práticas surgem do próprio movimento de fazer-pensar-sentir sua profissionalidade. Deste modo, afirmamos que suas experiências adquirem uma dimensão que extrapola os conceitos pontuais de cada vivência, tornando-se construções pessoais mais amplas, que modificarão o modo de ver e compreender a totalidade de suas ações. Tal concepção nos leva a rejeitar propostas formativas que considerem os professores como profissionais que precisam ser atualizados com novos dados, ou supridos em ditas deficiências pontuais, acreditando que o ato formativo é o ato de aprendizado, onde o professor terá oportunidade de munir-se de experiências que o permitam refletir sobre sua prática e elaborar novas estratégias para os mais diversos conflitos que possa vir a encontrar. Assim como argumenta Araújo (2009, p.145) isso significa estabelecer um outro conceito de formação profissional, ou seja, "romper com a lógica de que o objetivo da formação é tornar o professor mais competente, segundo a qual os processos de formação docente instauram uma lógica da produtividade e competitividade". Deste modo, o aprendizado deve ser compreendido como processo em movimento e em permanente mudança: o professor muda seu jeito de ser ao conhecer a realidade e adversidade da escola, mas também a transforma.

Coletividade e trabalho docente

Compreender o trabalho docente como atividade que preza pelo conhecimento profissional e pelo fazer consciente e reflexivo remete a uma concepção de formação que considera sua dimensão particular em relação com a coletividade do trabalho docente. Ao mesmo tempo, assume que aprender é ato social e que o aprendizado dos docentes só pode ser compreendido em seu contexto cultural e na relação de mediação estabelecida com outros profissionais da Educação. Deve-se então compreender o processo de formação da atividade pedagógica na coletividade de ensino e a formação da consciência como resultado das mediações culturais que emergem das condições objetivas do modo de produção do trabalho docente.

Para Vigotski (1993), o aprendizado acontece primeiramente na esfera intrapessoal para depois serem internalizados e ressignificados pelo indivíduo. É preciso considerar então, ao pensar na docência e na formação continuada, que a coletividade é um elemento que compõe o ofício e a educação do professor. Tal premissa carrega consigo a convicção de que o trabalho coletivo é mais do que uma simples influência, maior do que um fator relevante. Acredita-se com isso que estar em relação com o outro é inerente à condição humana, e que a dimensão coletiva do trabalho docente é algo que constitui o profissional em exercício.

O professor é constituído pelos alunos, para os quais planeja suas aulas e com os quais convive cotidianamente, bem como pelas famílias que com ele interagem diretamente ou de modo indireto, através de seus filhos. Constitui-se também de todos os outros alunos dos quais já foi professor, das experiências até então vividas conjuntamente e das lições aprendidas. Do mesmo modo, o profissional da Educação é constituído pelos seus parceiros de trabalho, sejam eles professores, assistentes ou gestores. São pessoas com as quais o diálogo se estabelece que provocam desequilíbrios, incertezas e motivam o deslocamento em busca de novos aprendizados.

Fica claro então que a dimensão coletiva do trabalho docente é marcada pelas práticas e ações comuns ao grupo que convive e constrói sincronicamente o espaço da escola. É uma visão de coletividade que extrapola a ideia de soma das partes, compreendendo as relações humanas como interdependentes, inconclusas e em constante aprimoramento. É um todo composto de muitas partes singulares, os indivíduos, que se modificam e ganham nova forma ao configurarem o grupo. A maior relevância do trabalho coletivo, dentro desta perspectiva, é a percepção de que todos os envolvidos ampliam suas possibilidades de conhecer e significar ao se colocarem verdadeiramente nas experiências vividas.

Formação sensível e integradora dos professores

Ao considerar a relação indissociável entre conhecimento e experiência vivida, compreendendo que os saberes são elaborados a partir da relação equilibrada que o indivíduo estabelece com sua cultura, destacamos a necessidade vital de promover uma formação docente mais integradora e humanizada, que contesta as fragmentações do trabalho pedagógico e comprehende o professor como sujeito que aprende enquanto ensina e que é capaz de produzir conhecimento acerca de seu próprio trabalho, quando se coloca de modo consciente em seu trabalho.

Tal proposta formativa busca contemplar experiências que se mostrem significativas na prática docente e levem os professores a refletir acerca de sua realidade, mobilizando não só sua cognição, mas também seus sentidos e sua imaginação. De acordo com Vigotski (2001a), o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores mais complexos é favorecido pela ampliação do campo das linguagens e da capacidade perceptiva e imaginativa dos indivíduos. Isso significa afirmar que o desenvolvimento humano ocorre através da apropriação sincrônica de saberes que mobilizam não só nossa lógica formal, mas também nossa sensibilidade.

Afirmamos então que as experiências vivenciadas pelos professores em momentos de formação devem ser dotadas de caráter estético e mostrarem-se potencializadoras de processos reflexivos.

Considerando que todas as situações vividas são permeadas de conceitos, ações e emoções, dizemos aqui da necessidade de contemplar tais aspectos de modo intencional e efetivo, levando o profissional a perceber-se como ser dotado de habilidades expressivas, de saberes relevantes ao seu ofício e de atitudes relevantes para prática educativa. Deste modo, o professor será capaz de colocar-se frente aos desafios de modo consciente e integrador, tendo maior ciência de seu papel como educador e de suas capacidades e necessidades de aperfeiçoamento.

Uma proposta educativa pautada na proposição de experiências sensíveis potencializa a apropriação dos saberes ao professor disponibilizados e o torna capaz de ressignificar tais conceitos de acordo com outras necessidades que possa vir a perceber, ampliando o conhecimento de mundo e de si mesmo e favorecendo o pensamento crítico. A formação estética preza, neste sentido, pela constituição de um profissional que se percebe como membro de uma sociedade, constituído pelas heranças históricas e culturais, mas ao mesmo tempo dotado de singularidades e de um modo próprio de ver e compreender sua ação no mundo.

Este pensamento implica, sim, operações da lógica e da racionalidade; todavia o desenvolvimento humano abrange ao mesmo tempo a ação criadora, que possibilita a produção artística, científica e técnica. Portanto, o conhecimento do mundo não é obra só da razão. (GÓES e CRUZ, 2006 p. 42)

Olhar para a formação docente através das lentes da teoria histórico-cultural nos permite enxergar com maior clareza detalhes e nuances fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho compromissado com a atuação profissional crítica, reflexiva e sensível. Implica em pensar um modo de formação que considere as suas experiências sensíveis e a formação em múltiplas linguagens, de modo a propor práticas educativas que auxiliem na apropriação de recursos expressivos e mobilizem a percepção do professor, ser humano em pleno exercício de sua atividade, que se torna mais inteiro e completo a cada experiência vivida e valoriza as vivências e os processos de aprendizado através do fazer e do compartilhar.

Lições aprendidas

Alguns aprendizados foram suscitados enquanto mexíamos a peneira, ora em movimentos circulares, ora em zigue-zague, ora em espiral para re-pensar a formação de professores:

- Somos constituídos a partir das relações que estabelecemos com o ambiente que nos envolve e uns com os outros, sendo necessário compreender o professor, o aluno que está ali, considerando seu contexto histórico e suas marcas de no tempo e espaço.
- Quando realizamos o ato docente estamos deixando marcas nas pessoas, nos objetos, na vida. Dessa forma, estamos produzindo cultura que é um produto do trabalho humano.
- Ao estabelecer contato com o outro e seu ambiente estamos desenvolvendo uma série de atividades psicológicas que acontecem em diferentes direções e sentidos, dependendo das relações culturais e históricas dos sujeitos. Estamos vivenciando uma experiência significativa de aprendizagem que pode ser ampliada uma vez que o desenvolvimento do sujeito não é linear, é um alargamento de uma estrutura ora circular, ora em espiral, ora em zigue-zague.
- Desenvolvemos-nos a todo instante, seja no contato com os alunos, com as famílias, com a gestão da escola, com a vida que extrapola os muros da escola.
- A escrita representada pelo papel da linguagem na teoria Histórico-Cultural é um instrumento que nos conscientiza das ações vividas na escola para que possamos refletir e procurar novas formas de organizar o trabalho docente.

- Rememorar o vivido nos possibilita olhar para o passado, fazer escolhas e encaminhamentos para serem vividos no presente, mas que poderão redirecionar o futuro.

Reafirmamos, ao retomar os princípios apresentados, que a escola é espaço de vivência e formação histórico e cultural. O diálogo com a teoria e a atividade de pesquisa tem nos mostrado que é possível encher os vazios com algumas peraltagens como olhar para as minúcias do dia a dia e trabalhar nas brechas que se encontra e pelos despropósitos que a vida nos coloca ou que escolhemos partilhar.

Referências

- ARAÚJO, E. S. Mediação e Aprendizagem Docente. *Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: ABRAPEE, 2009.
- BARROS, M. O menino que carregava água na peneira. In: LEITE, M. P. de A. e SOTO, P., (org). *Palavras de encantamento*. São Paulo: Moderna, 2001.
- BENJAMIN, W. O narrador: observações acerca da obra de Nicolau Lescov. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1975.
- BENJAMIN, W. *Magia, Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CERTEAU, M.. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação*: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERRAÇO, C. E. *Pesquisa com o cotidiano*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, nº 98, p 73-95. Jan/abr 2007a.
- FERRAÇO, C. E. *As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar*. Currículo sem Fronteiras, v.7, nº2, pp 78-92, jul/dez 2007b.
- FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: PEREZ, C.L.V., e OLIVEIRA, I.B.. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- FERREIRA, L. H. Experiência estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação. 2014. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo.
- GOES, M. C. R. e CRUZ, M. N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Revista Pro-Posições*. Campinas, v. 17, n. 2 (50) p. 31-45, maio / ago. 2006.
- LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LIBANEO, J. C. e FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria

Histórico-Cultural e suas contribuições para a didática. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Goiás: UCG, 2006.

MARTINS, L. M. e RABATINI, V. G. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a Educação escolar. *Revista de Psicologia Política*. 2010 n.11(22), 345-358.

MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D. (org.). *Psicologia Histórico-Cultural*: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

NÓVOA, A.. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (org.). *Porque escrever é fazer história*: revelações, subversões, superações. Campinas: Alínea, 2007a.

PRADO, G. do V.; CUNHA, R. B. (orgs). *Percursos de autoria*: exercícios de pesquisa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007b.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Brasília: UNB.

SILVA, S. M. C., ALMEIDA, C. M. de C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Revista Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*: Vol. 2. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S.. *Obras escogidas*: Vol. 3. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S.. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S.. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, L. S.. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora voluntária do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: marissol.prezotto@gmail.com

** Doutora em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora voluntária do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: haddad.nana@gmail.com

*** Doutora em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora livre-docente da Faculdade de Educação da Unicamp, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC). E-mail: anaragao@terra.com.br

Recebido em 21/11/2015

Aprovado em 22/12/2015