

INSPIRANDO IDEIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Camila Turati Pessoaⁱ
Silvia Maria Cintra da Silvaⁱⁱ

Introdução

O campo de estudos a respeito da formação continuada de professores é vasto e muitas produções são realizadas sobre o tema. Procuramos, neste artigo, apresentar uma das possíveis propostas de intervenção nesta seara utilizando os conhecimentos da Psicologia Educacional e Escolar e da Arte para inspirar ideias no que tange à formação continuada de professores. O trabalho aqui apresentado é resultado de uma pesquisa realizada com docentes da rede pública de um município de Minas Gerais e baseou-se em um curso de extensão universitária que teve como intuito oferecer recursos teórico-práticos para estabelecer diálogos entre a Arte e a Educação.

Para isto, construímos um caminho de escrita primeiramente apresentando os conceitos teóricos que sustentam a construção do trabalho; em seguida apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, o grupo de professores, tecemos algumas análises sobre o curso de extensão e, por fim, algumas considerações finais.

Formação do Sujeito

Apoiamo-nos na Psicologia Histórico-Cultural para pensar as relações humanas, a constituição dos sujeitos e também para orientar todo o nosso trabalho. Nesta perspectiva, Vigotski (1896-1934) é um dos autores expoentes que buscou compreender a constituição do ser humano contextualizada em seus aspectos sociais, culturais e históricos, num movimento dialético e constante.

Esta perspectiva foi desenvolvida concebendo a cultura, a sociedade e o indivíduo como sistemas complexos e dinâmicos que se desdobram a partir de um processo contínuo de desenvolvimento e transformação (PINO, 2005). Vigotski compreendia o desenvolvimento do psiquismo ocorrendo necessariamente pelo processo de humanização dos sujeitos, por meio da apropriação da cultura e da interação entre os pares. Nesta direção, a teoria vigotskiana destaca a importância das interações na constituição do sujeito, sendo sua singularidade construída pela participação como membro de um grupo social-cultural específico. Como

apontam Oliveira e Teixeira (2002), o desenvolvimento dos sujeitos ocorre em uma determinada situação histórico-cultural, em uma interação com a cultura, de modo que estes vão se apropriando de conteúdos culturais que, por sua vez, vão constituindo-os e por eles sendo constituídos.

Um conceito importante que Vigotski (1987, 1999, 2003, 2009) constrói para pensar a formação do ser humano é o de mediação. Ele entende que o homem não entra em contato direto com o mundo que o cerca, sendo a relação tanto com os objetos como com a realidade efetuada de forma mediatizada. Podemos dizer que a mediação atua como elemento central no processo de apropriação da cultura pelos sujeitos, pois os significados que os homens atribuem às coisas, aos outros e às funções naturais só adquirem sentido pela mediação que o outro confere a estes elementos.

Destacamos aqui a imaginação e criação como aspectos fundamentais na formação do sujeito. Entendemos, como Vigotski (2009), a imaginação sendo uma expressão especificamente humana ligada à criação. Por seu caráter especialmente humano, compreendemos a apropriação da cultura pelo sujeito podendo ser elaborada e internalizada por meio dos processos imaginativos e criativos e oferecemos destaque à Arte como ingrediente fundamental nesta composição.

A Arte possibilita que o homem se aproprie do conhecimento, da experiência e elabore seus saberes de modo a criar, saindo apenas da repetição. Isto ocorre porque, ao entrar em contato com seu contexto, o sujeito internaliza as relações, os modos de pensar e sentir compartilhados na sua sociedade e elabora a seu modo todas estas interferências, convertendo-as do plano coletivo para o individual (PINO, 2005). É neste aspecto que “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Então, podemos ressaltar o papel indispensável da Arte auxiliando na elaboração de conteúdos vivenciados pelos sujeitos, bem como no exercício da criação e fomentando a imaginação. Assim, para Vigotski, como apontam Tanamachi e Meira (2003), o papel tanto da Psicologia como da Educação seria o de favorecer os processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, de fornecer um aparato para que o sujeito pense sobre as relações e interações com o mundo à sua volta, bem como sua apropriação do conhecimento. Com isso, entender a formação do sujeito sob a perspectiva Histórico-Cultural nos oferece amparo para pensarmos como concebemos o ser humano e, conseqüentemente, como nos relacionamos com ele e propomos práticas fundamentadas nestes pressupostos.

Psicologia Educacional e Escolar: Olhares Sobre Práticas em Constante Construção

Para continuarmos, é necessário explicar o porquê da nomenclatura aqui utilizada: Psicologia Educacional e Escolar, ao invés da tradicionalmente empregada: Psicologia Escolar e Educacional. Como apontam Antunes (2007) e Barbosa e Souza (2012), o termo educacional remonta às primeiras especializações no desenvolver do ramo da ciência Psicologia, a qual estaria encarregada de compreender sob sua ótica os aspectos educacionais. Já o termo escolar foi cunhado posteriormente e estaria atrelado à atuação, sendo indissociável dos conhecimentos produzidos nesta área.

Sabemos que esta questão é muito mais ampla do que algumas linhas sobre este tema¹, mas procuramos deixar aqui a indicação da importância deste debate e de pensarmos nos caminhos trilhados pela profissão. Por entendermos, conforme apontam essas autoras, que as histórias da Psicologia Educacional e da Psicologia Escolar estão completamente imbricadas uma na outra, independentemente da emergência das nomenclaturas na prática profissional, adotaremos este modo de escrever para designar tanto teorias como práticas desenvolvidas neste campo.

Na história da Psicologia Educacional e Escolar, foram sendo construídos diferentes modos de atuação, ligados inicialmente a práticas, em grande parte, de caráter remediativo, com que se tratavam os problemas relacionados à escolarização (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Tal perspectiva não estava contribuindo para a emancipação dos sujeitos por meio da Educação, e tampouco no respeito à condição dos alunos como cidadãos dotados de direitos e deveres. Era preciso pensar em mudanças nestes modos de atuação e compreensão dos sujeitos.

Neste sentido, conforme nos conta Souza (2010), o trabalho do psicólogo foi sendo delineado em investigações e intervenções nos contextos educacionais e processos de escolarização, considerando a multiplicidade dos fatores intervenientes que constituem a instituição escolar. Com isso, a trajetória da atuação do psicólogo educacional e escolar envereda-se no desafio de apoiar-se em uma prática crítica e engajada, buscando alternativas e olhares diferenciados aos modelos patologizantes e individualizantes muito difundidos até então, procurando contextualizar as questões escolares com um olhar atento às dimensões sociais, históricas e políticas. A partir desta perspectiva, utilizando-se de teorias e práticas, os

¹ Para aprofundar esta questão, consultar a tese de BARBOSA, D. R. *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, SP, 2011.

profissionais são convidados a pensar e trabalhar de modo a contribuir com diferentes campos de atuação, almejando que sejam favorecidos os processos de humanização, de contextualização das questões escolares e para que ocorram práticas que viabilizem a reflexão e pensamento crítico dos sujeitos (MEIRA; ANTUNES, 2003). Queremos destacar a necessidade destes olhares atentos e cuidadosos para as questões escolares, e refletirmos sobre os modos de produção dos saberes que foram ultrapassados, perduram e/ou ainda que se reconfiguram.

Acrescentam Tanamachi e Meira (2003) o que define um psicólogo escolar não é seu local de trabalho, mas seu compromisso teórico e prático com as questões da escola. Pensamos então o psicólogo educacional e escolar como mediador nestes espaços, trabalhando questões escolares de modo a efetivar estes processos emancipatórios contribuindo na consolidação de atuações condizentes com o cenário educativo. Cabe lembrar que este trabalho de atuação em contextos escolares não se faz sozinho, é preciso mobilizar parcerias, ir a campo, conhecer todos os envolvidos no processo educacional e construir saberes horizontalmente, além de conhecer as políticas que embasam tais ações e intervenções.

Sendo coerentes com o que destacam Soares e Marinho-Araújo (2010), existem diversos desafios que perpassam os cenários educacionais e é necessário buscar formas de atuação que inovem e ampliem este campo. Assim, entendemos que o espaço de encontros no qual foi possível realizar o curso de extensão apresentado por esta pesquisa constituiu-se como sítio importante para práticas que buscam se pautar em uma visão crítica no ramo da Psicologia e acrescentamos esta experiência como possível de ser inspiradora no cenário educacional, pois pensamos cada educador como mediador e produtor de saberes em diversos contextos (DICKEL, 1998).

Formação Continuada de Professores

Neste trabalho buscamos nos voltar para o processo de formação continuada de professores, sabendo que são vastas as pesquisas e intervenções neste campo. Portanto, cabe fazermos algumas considerações sobre como consideramos e nomeamos os profissionais envolvidos. São utilizados termos como formação contínua, formação em serviço, formação continuada, formação permanente e desenvolvimento profissional para descrever o processo de busca e apropriação de conhecimento na profissão docente após sua formação inicial (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; CUNHA; ARAGÃO, 2012; GATTI,

2009; PIMENTA, 2002; SOUSA, 2002). Estes termos podem ser conceituados de diferentes modos; porém, os utilizaremos aqui como sinônimos, compreendendo a formação e o desenvolvimento profissional como processos contínuos, ininterruptos e que abrangem, além dos conhecimentos técnicos da profissão, as vivências pessoais de cada um.

Empregaremos as designações professores e docentes entendendo que podem ser ampliadas para os demais educadores em contextos escolares, como por exemplo, pedagogos e coordenadores educacionais. Utilizaremos então “formação continuada de professores” para abarcar o processo formativo além da formação inicial destes profissionais, levando em conta seus diversos aspectos.

Conforme Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação perpassa toda a vida, sendo possível aprender e nos humanizar a todo momento a partir de nossas interações e relações sociais. O referencial na formação docente que deve amparar a atuação é, além da prática, o conhecimento teórico-crítico produzido pelas gerações anteriores para entender e significar o fazer atual (FACCI, 2004). Assim, vemos a necessidade de uma articulação constante entre teoria e prática e que o professor compreenda quais embasamentos constituem e contribuem na sua formação.

Concordamos com Vicentini e Sadalla (2008) que o processo de formação continuada não deve ser considerado como um mecanismo utilizado para suprir as necessidades de uma formação inicial ruim ou inadequada. Este processo não deve se pautar na crença de um professor inapropriado para seu trabalho, mas sim considerar uma formação que é contínua e elaborada a cada dia, somando-se aos conhecimentos já produzidos pelos profissionais.

Entendemos a formação continuada como dispositivo de troca de saberes e construção conjunta de práticas. Ropelato (2008) salienta que ao elaborar cursos de formação continuada devemos reconhecer os professores como formadores, pois, estes têm coisas a dizer e compartilhar, abordando conhecimentos além dos técnicos necessários à profissão. Com isso, destacamos a importância de se pensar processos de formação continuada para além de instrumentalizar tecnicamente ou capacitar professores, mas olhando cada um deles como pessoas participantes de um processo maior que é a educação. Destaca De Rossi (2008), que a formação continuada deve ser compreendida como aquela que proporciona novas reflexões sobre as ações profissionais, pensamentos e trocas sobre o trabalho pedagógico, sempre sendo considerada como uma continuidade da formação profissional. Entendemos que é preciso potencializar em cada professor seus saberes, fomentar a troca de experiências e buscar uma construção conjunta dos fazeres na educação.

Villela (2004) aponta que o desenvolvimento da criticidade e da reflexão cotidiana não ocorrem apenas pelo referencial teórico, mas pelo diálogo constante entre teoria e prática. Então, destacamos, nos cursos de formação continuada, a necessidade de oferecer referenciais teóricos para se pensar a construção de práticas, mas também a necessidade de se oferecer espaços de partilhas e diálogos entre os profissionais, construindo coletivamente saberes sobre o cotidiano educacional. Ainda neste sentido, Soligo e Prado (2008) contribuem ao defender que os sujeitos se apropriam dos saberes na coletividade, se formando como profissionais na troca com os pares.

Precisamos refletir sobre a formação docente como processo envolvendo a humanização destes profissionais, oferecendo conhecimentos além do senso comum para que se construam saberes que realmente visem uma efetiva transformação social. Sousa (2002) entende que é necessário auxiliar os professores a lidar com desafios e questões emergentes da prática escolar, abrangendo relações com alunos, pais e colegas. Além disto, de acordo com Galdini e Aguiar (2003), é preciso criar espaço de acolhimento para os docentes, conhecer como se constituem, quais são os aspectos envolvidos em sua formação profissional e buscar ferramentas para contribuir com tal formação.

Assim, pensar intervenções junto a professores implica em ampliarmos nosso olhar para além do individual, envolvendo uma totalidade institucional (GALDINI; AGUIAR, 2003) e valorizando cada saber que constitui o processo educativo. “O trabalho com professores seria parte de um projeto escolar mais amplo – o projeto escolar -, desenvolvido com a participação de todos os envolvidos: equipe escolar, alunos, pais e mães” (SOUSA, 2002, p. 268). Entendemos ainda que, ao pensarmos a Educação, estamos considerando que os aspectos políticos neste âmbito devem integrar-se à elaboração de um cenário educativo de qualidade. A seguir, discorreremos sobre como os conhecimentos sobre Arte podem contribuir para o processo de formação de sujeitos e, consequentemente, de professores, estabelecendo interlocuções com a Educação.

A Arte na Formação e Transformação do Sujeito e da Educação

Na busca por interfaces entre as diversas áreas que contribuem para se pensar a formação continuada de professores a partir de um diálogo com a Psicologia Educacional e Escolar, trazemos a Arte como campo de conhecimento diferenciado, que oferece subsídios interessantes para pensarmos práticas, intervenções e refletirmos sobre a importância dos contextos educacionais.

Consideramos aqui Arte como uma grande área de conhecimento, se desdobrando e expressando em diferentes linguagens, como a literatura, a música, a dança, teatro, as artes visuais etc. Entendemos a abrangência destas produções para além de uma concepção de Arte com juízo de valor que se restrinja a determinados grupos ou manifestações. Utilizaremos-na para pensar sobre suas contribuições na formação do ser humano, e em especial suas contribuições na e para a formação continuada do educador. Para iniciarmos nossas reflexões, Silva (2005) escreve que a Arte em suas diferentes manifestações e expressividades pode ser considerada como possibilidade de contato com o novo, com algo que não está previsto de início, e pode ampliar o universo de referência das pessoas. Compreendemos neste contato a possibilidade de inúmeras aprendizagens e concordamos com Almeida (2010) quando diz que este saber é uma maneira diferente de conhecer e interpretar o mundo.

Segundo Strazzacappa (2010), a Arte existe para o homem poder se expressar, dizer aquilo que não consegue por outras vias. Podemos considerar que abrange possibilidades de criação e invenção envolvendo aspectos do inesperado (LOPONTE, 2008). O homem cria, inventa e constrói diferentes maneiras de viver e estar em sociedade, e a Arte configura-se importante propulsora destes processos criativos; permite aos sujeitos o contato com conteúdos além de sua realidade cotidiana, e podemos dizer que também possibilita diferentes encontros entre os homens e as expressões humanas. Quando pensamos sobre Arte não temos como desconsiderar que são processos de produção e expressão humanas envolvendo processos criativos. Para Vigotski (2009), a criação é um processo de herança histórica, acumulando em si produções anteriores, reelaborando, a cada nova produção, o passado e o presente. A linguagem artística permite ampliar os processos de criação, pois possibilita o acesso a novas realidades e reelaboração dos conhecimentos já adquiridos. Assim, a Arte convida a entrar em contato com o mundo por meio de outros sentidos, além da racionalidade.

A Psicologia, neste sentido, pode contribuir com a Educação ao estabelecer diálogos nos quais a Arte possa ser tanto mediadora de conteúdos quanto apreciada por si mesma, em seus diferentes elementos e linguagens. Por apresentar uma diversidade de produções e inúmeras maneiras de expressão do homem, a Arte constitui-se importante instrumento de ampliação do repertório cultural dos sujeitos (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011). Na Educação, esse campo de conhecimento pode ser trabalhado em uma de suas vertentes contribuindo na ampliação da compreensão do sujeito sobre sua realidade e para que o educador reflita sobre suas vivências artísticas e as incorpore em sua prática. Neste trabalho defendemos a Arte como conhecimento fundamental na formação do sujeito, seja ele o docente ou seus estudantes.

Para o professor, é importante que tenha contato, experimente e vivencie diferentes linguagens artísticas para levar consigo estas experiências ao construir suas práticas pedagógicas. O contato com a Arte também pode ampliar o seu repertório cultural, o que enriquece sua atuação nos contextos educacionais (SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011). Acreditamos que a Arte nas escolas pode ser considerada como conhecimento imprescindível para a formação do sujeito, e não apenas como elemento para o desenvolvimento de habilidades técnicas dos alunos nas linguagens artísticas. Assim, ao se pensar neste âmbito, concordamos com Almeida (2010) que o foco de trabalho precisa considerar o aluno como um todo, valorizando as expressividades e as individualidades, e não empregá-la somente com o intuito de se formar estritamente especialistas como musicistas, atores ou pintores.

Assim, é preciso ter clareza acerca da utilização da Arte na escola, compreender qual a relevância desta na formação dos docentes e dos estudantes e ainda como os conhecimentos e expressividades artísticas podem ser utilizadas em contextos educacionais. Por isso entendemos que o repertório cultural dos sujeitos, no caso dos professores, seja o mais amplo possível para suas relações com os objetos de conhecimento sejam enriquecidas pelas suas vivências artísticas e para que estes saberes auxiliem suas práticas de modo a também ampliar as referências estéticas dos estudantes.

Portanto, compreendemos que, para uma atuação crítica e engajada, o professor precisa estar apropriado dos conhecimentos artísticos com os quais irá trabalhar para proporcionar aos alunos encontros com as formas elaboradas de produção humana, ampliando seus repertórios. Estes momentos favorecem ao aluno a apropriação da cultura de modo a construir novos saberes e relações com o mundo que o cerca, dialogando com o conhecimento de modo a ultrapassar o tecnicismo e valorizando o aspecto subjetivo na Educação.

Acreditamos que a Arte pode fazer parte da vida do educador de modo efetivo para assim ela transbordar para a sala de aula sem soar artificialmente. Podemos dizer que somente tendo se apropriado de seus saberes, o profissional poderá convidar seus alunos a pensar e viver a Arte como parte da vida de cada um, pois isto já acontece com ele.

Delineados os pressupostos teóricos que justificam a importância da Arte para a formação e para a prática docente, destacamos na proposta metodológica do curso de formação continuada apresentada neste trabalho o intuito de inspirar ideias e contribuir tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal de professores, assim como para pensarmos a atuação e também a formação constante do profissional psicólogo em sua atuação.

Metodologia

Para construirmos este trabalho, tivemos as premissas da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação como principais pilares que nos sustentaram. Sobre as concepções da perspectiva qualitativa, González-Rey (2002) apresenta que a pesquisa qualitativa não exige uma construção de respostas simples do sujeito diante de instrumentos padronizados, pois há uma enorme complexidade de processos implicados na construção destas questões. Esta maneira de se considerar o estudo do sujeito e suas produções nos ajuda a conhecê-lo por meio de seu contexto e de suas relações com a cultura e os pares. Ou seja, nos debruçamos sobre a realidade construída conjuntamente no espaço de encontros em que ocorreu o curso de extensão.

Partindo do princípio de conhecer e interagir com a realidade de modo intencional, os saberes da pesquisa-ação oferecem respaldo para pensarmos a construção conjunta de práticas e reflexões com professores. Abdalla (2005) destaca que a pesquisa-ação não é apenas um método de investigação, mas um investimento no conhecimento teórico-prático de modo a possibilitar uma prática docente que seja efetivamente transformadora. Compartilhar momentos com os professores de modo a estudar temáticas, partilhar conhecimentos e tecer juntos, ferramentas para uma atuação preocupada com seu contexto é entender nosso real envolvimento e responsabilidade com estes profissionais e suas reverberações na educação. Outro autor que nos auxilia a utilizar este modo de efetivar pesquisas que envolvem a área educacional é Tripp (2005, p. 445), ao dizer: “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino”.

Diante disto, buscamos que o curso fosse uma possibilidade de intervenção e atuação do psicólogo educacional e escolar e não pretendemos prescrever formatos engessados, mas inspirar ideias neste campo e oferecer uma possibilidade de prática na educação e, ainda, pensar futuras proposições e desdobramentos de atuação. Por fim, cabe dizer que este estudo não tem a pretensão de generalizações ou de qualquer tipo de padronização de uma prática. Neste sentido, tanto a pesquisa qualitativa como a pesquisa-ação nos auxiliam, pois consideram que o número de sujeitos fala por si só, bem como cada realidade é única e singular (GONZÁLEZ-REY, 2002) e ajuda a compreender a estreita relação entre teoria e prática – fundamental para pensarmos práticas educativas.

O trabalho desenvolvido nesta pesquisa envolveu a execução de um curso de extensão a partir de uma parceria estabelecida entre Instituto de Psicologia de uma Universidade Federal

mineira e um Centro Municipal de Formação de Educadores, no qual ocorrem atividades de formação docente, tanto de extensão como de aperfeiçoamento em diferentes áreas.

Combinamos oferecer um curso de extensão a partir de condições estabelecidas, como periodicidade, público-alvo e conteúdos que julgássemos relevantes, considerando as experiências anteriores com a extensão universitária, e assim aconteceu. Desde o início já queríamos que a arte fosse a temática-guia de todo o curso e também tínhamos em mente que trabalharíamos uma proposta de atuação do psicólogo educacional e escolar na formação continuada de professores. Estabelecemos 10 encontros com quatro horas de duração cada, nos quais foram trabalhadas as contribuições da Arte nesta formação.

Elaboramos um cartaz de divulgação e nomeamos o curso de extensão: “Formação Continuada de Educadores: Desenhando Caminhos entre Arte e Educação”. Os encontros tiveram os seguintes títulos e temáticas: 1) Arte e Educação; 2) Desenho e Artes Visuais; 3) A Escola e o Desenvolvimento da Criança; 4) Literatura: Refabulando; 5) Teoria Histórico-Cultural; 6) Música; 7) Cinema; 8) Teatro; 9) Formação Continuada de Professores; 10) Finalização. A sequência corresponde à ordem na qual ocorreram os encontros. Todos os encontros iniciaram-se com uma parte teórica seguida por uma parte prática, com o desenvolvimento de atividades que possibilitassem a vivência do tema proposto, pois assim a apropriação e a elaboração dos conteúdos poderiam ocorrer de modo a serem mais significativos para os participantes. Cada encontro também teve um texto-base para que os docentes pudessem previamente entrar em contato com leituras sobre as temáticas trabalhadas.

Registro dos Dados e Análise

O registro dos dados durante os encontros ocorreu por meio de vários instrumentos. Cada participante recebeu um diário de bordo no qual poderia fazer apontamentos livres durante todo o curso e contamos, ainda, com um caderno de anotações coletivas, com caráter mais lúdico e livre, denominado Caderno do Grupo. Também foram fonte de registro os materiais produzidos durante os encontros, abrangendo criações coletivas e produções individuais. Ao final do curso, com o consentimento de todos, ficamos de posse destes materiais como elementos importantes para a análise da proposta teórico-metodológica realizada.

Os dados construídos nos encontros foram analisados à luz da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar Crítica. Neste processo, primeiramente

nos debruçamos sobre todos os materiais produzidos, realizando leituras cuidadosas, de modo a nos apropriarmos das produções resultantes dos encontros. Após este momento percebemos que alguns elementos eram recorrentes, o que nos levou a agrupá-los em categorias abaixo apresentadas, considerando a análise das possíveis contribuições da proposição do curso de extensão; ilustramos os referidos tópicos com registros apresentados pelos próprios docentes, sempre dialogando com o referencial teórico-metodológico que embasa este trabalho.

Compartilhando olhares sobre nossas produções

Disponibilizamos inicialmente 30 vagas e participaram efetivamente do curso de extensão 20 professores, por meio de inscrição voluntária. O grupo foi composto majoritariamente por mulheres, sendo dois homens participantes. As idades variaram de 29 a 53 anos. Tivemos um grupo com integrantes interessados, participantes, dispostos e parceiros em uma proposta conjunta de formação continuada.

Neste momento, procuramos nos debruçar sobre os materiais pensando no processo pelo qual o grupo foi se constituindo e destacamos elementos para nos ajudar a pensar algumas das possíveis contribuições que esta proposta possibilitou. Pela leitura exaustiva do material, chegamos a três categorias que nos embasaram ao tecermos esta análise: (a) Os professores no curso de extensão: trajetórias e reflexões, (b) A Arte como possibilidade diferenciada de formação, (c) Reflexões sobre a atuação do psicólogo educacional e escolar em contextos de formação. Esta categorização evidenciou-se à medida que ocorreu a leitura dos materiais, sendo elencados os registros que se agregaram por similaridade no que tange aos seus conteúdos. Sabemos que esta divisão é um dos possíveis modos de se apresentar a pluralidade de registros feitos durante o curso de extensão e, a partir de um olhar cuidadoso, construímos nossas análises.

a) Os Professores no Curso de Extensão: Trajetórias e Reflexões

Os excertos dos registros elaborados pelos professores durante o curso de extensão apresentam-se, aqui, como frases ou anotações desenvolvidas sobre alguma temática específica apresentada nos encontros. Em todos estes, independentemente do tópico trabalhado, remetiamo-nos à questão da formação do sujeito, discussão se fazia imprescindível considerando-se a coerência com o referencial teórico-metodológico utilizado.

No decorrer do curso, ao apresentarmos os conteúdos, cada professor foi se apropriando a seu modo das falas dos ministrantes e dos materiais apresentados e foi construindo suas reflexões.

Trabalhamos a importância do outro na constituição do sujeito, as relações pessoais como fundamentais para o “tornar-se humano” e ainda sobre o papel da cultura nesta formação (PINO, 2005; VIGOTSKI, 1987, 2009). Podemos perceber pelos registros a maneira como este ponto foi sendo apropriado pelos participantes, como se lê no texto de uma professora ao escrever sua própria história: *Eu pensava e ainda penso que na vida tudo é maravilhoso, que os altos e baixos vêm, mas vão embora e é isso que nos faz virar gente [...] Aprendi que precisava crescer e viver entre pessoas para poder ser gente; gente única, onde eu possa criar e recriar meu eu.*

Dizer que entre os pares o sujeito se constitui e vivencia “altos e baixos” é mostrar de modo enfático que este contexto não passa despercebido pelo sujeito, mas é elaborado por ele, tornando-se singular a cada situação vivenciada. Meira (2007) nos ajuda a compreender como ocorre esta elaboração pessoal escrevendo sobre a valorização das produções humanas e as relações pessoais como de fundamental importância no processo de constituição do sujeito.

Podemos pensar sobre como estas reflexões se implicam na prática educacional dos docentes: quais as reverberações destas elaborações teóricas ao trabalharem com seus alunos? O professor se coloca como importante “outro” nas relações estabelecidas nas escolas? As interações sociais são valorizadas no espaço escolar como elemento imprescindível de formação humana? Reiteramos a necessidade da construção de espaços para se dialogar sobre concepções teóricas para a consolidação de práticas críticas e coerentes com os contextos nos quais se atua.

Ainda retomamos o trabalho de Cunha e Aragão (2012) que destaca a importância de se estabelecer parcerias com os docentes de modo a construir reflexões que transformem os sujeitos, e não apenas apresentar os conteúdos de modo expositivo. Salientamos que a mediação destes conteúdos pode ser feita pelo psicólogo, que pode auxiliar a criar momentos de reflexão sobre o estar no mundo e sobre o saber profissional a partir das contribuições da Psicologia.

Entendemos que cada participante colaborou na construção dos saberes e foi afetado de algum modo pelos encontros. A leitura do material produzido nos faz pensar na inseparabilidade entre as dimensões pessoal e profissional, isto é, o professor carrega consigo suas concepções sobre os diversos aspectos da vida, e isto transborda em sua prática e que o “formar-se é um processo de toda a vida” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369). Ao longo do curso foram recorrentes os registros sobre formação,

desenvolvimento profissional e sobre o papel do educador. Ajuda-nos nesta compreensão Sousa (2002), ao dizer que o profissional da educação deve estar sempre em busca de aprimorar seus conhecimentos e incorporá-los em sua prática.

Refletindo sobre qual o papel do professor, como ele atua no processo de mediação (FONTANA, 2005), os registros destacam que a maneira como se colocam frente ao outro interfere no modo como se relacionam com os pares e salientam o educador como figura importante diante dos colegas de profissão e dos alunos. Facci (2004) nos auxilia a refletir sobre o docente como mediador dos conteúdos científicos a seus alunos, pois a autora afirma que aquele, possibilitando o contato destes com o conhecimento, permite novas relações com o mundo. O conhecimento cotidiano pode ser utilizado como oportunidade de ampliação dos saberes dos alunos a partir da mediação do professor, que auxilia na apresentação do conteúdo historicamente acumulado e na apropriação do conhecimento científico.

Os participantes compreendem ainda que uma formação continuada de qualidade é fundamental para o desenvolvimento da prática profissional, pois estão constituindo-se como sujeitos, participando da formação de estudantes e são atores imprescindíveis na escola – um espaço privilegiado de partilha de conhecimento. É preciso pensar os coletivos produtores de saberes que se envolvem neste processo formativo contínuo (OLIVEIRA; ALVARADO-PRADA, 2010). A atenção ao professor é destacada no excerto: *A formação de professores envolve pensar em estratégias que ajudem o professor a sustentar esse dia a dia [...] alguém tem que cuidar do professor para que ele possa cuidar do aluno.*

Os docentes reconhecem a importância de estar sempre em contato com conhecimentos teóricos, partilhando saberes com os colegas e vivenciando situações que enriqueçam sua formação. Percebemos ainda que consideram seu fazer pedagógico mais amparado quando também são cuidados, como evidenciado na fala acima. Assim, o psicólogo educacional e escolar pode ocupar este papel de parceiro dos profissionais da educação construindo reflexões e proporcionando espaços de formação nos quais sejam possíveis comunhão de conhecimentos. Entendemos em cada registro a incessante preocupação do professor em se aperfeiçoar na sua profissão buscando partilhar, refletir e reelaborar seus saberes. Ao realizarmos uma atividade denominada “Escrita Criativa” no último encontro, a qual consistiu em escrever durante alguns minutos sobre um tema, percebemos que cada educador elaborou sua participação na trajetória do grupo, contou um pouco de si e teceu algumas reflexões sobre este processo formativo.

A proposta de tal atividade foi justamente fazer com que os professores pensassem em seus percursos durante o curso, sobre a participação de cada um nas atividades e ainda

escrever o que lhes viesse à mente, de acordo com a premissa do exercício. De forma geral, ao realizarem esta retrospectiva, cada um elaborou “como foi o curso para mim” e destacou algumas contribuições que nos auxiliam a pensar os desdobramentos que esta proposta metodológica possibilitou na formação continuada: *E aqui estamos! Com o curso percebi lados em mim que desconhecia; percepções nunca antes experimentadas, permitidas. Vivenciei aberta as propostas colocadas. A forma como pensamos o mundo interfere em nossas atitudes.*

Percebemos que o curso de extensão convidou-os a experimentar sentimentos, pensar e repensar práticas e ainda a compreender o outro e a si mesmos de forma singular no mundo. Uma proposta metodológica que se compromete em construir conjuntamente um processo formativo utilizando-se de linguagens artísticas não poderia deixar de considerar que cada momento vivenciado seria constituído por todos e apropriado por cada um a sua maneira.

Pensar no ser humano como um todo integrado, constituindo e constituindo-se na/pela cultura e nas relações com os pares (VIGOTSKI, 1987, 1999, 2003, 2009; PINO, 2005) é considerar que os aspectos emocionais também precisam ocupar os espaços de formação profissional. Será que a escola permite este tipo de expressividade? Uma professora refletiu sobre como seria interessante o uso da Arte nestas instituições: *Os encontros foram todos muito interessantes. Participei de momentos em que pude exercitar percepções e sentimentos diferentes. Foi uma construção muito boa! Pude sentir como seria divertido se em nossas escolas falássemos utilizando as diferentes linguagens.*

Os encontros desencadearam momentos de reflexão, de apropriação de teorias e ainda os convidaram para olhar e utilizar outras formas de atuação dentro do cenário educacional, considerando a prática de cada um. Com isso, ao refletirem sobre a finalização do grupo, escreveram sobre o desejo tanto de participar de mais propostas com o mesmo caráter quanto de que outras pessoas pudessem ter a mesma vivência que tiveram, pois a consideraram muito significativa para sua formação.

Por fim, diante destas reflexões, vemos que os docentes reiteram a necessidade de sempre conhecer diferentes práticas e concepções teóricas para embasarem seus fazeres. Sabemos que não é tarefa fácil propor e sustentar uma proposta de formação continuada de qualidade, pois tal processo envolve uma preparação que necessita oferecer espaços e tempos para que os sujeitos sejam ouvidos, valorizando-se, assim, o que cada um já sabe e convidando-os a tecerem a formação de modo coletivo e comprometido. Reiteramos a importância de se pensar o desenvolvimento profissional integrado com as escolas, num movimento contínuo entre o formar e o fazer.

b) A Arte como Possibilidade Diferenciada de Formação

Esta segunda categoria de reflexões destacadas dos registros dos professores remete-se à Arte como possibilidade diferenciada para a formação e a atuação docente. Conforme já observamos, muitos autores (ALMEIDA, 2010; SILVA, 2005; SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011; VIGOTSKI, 1999) salientaram a importância da Arte na constituição do ser humano e ressaltamos a riqueza de se trabalhar com esta na formação do sujeito, principalmente quando nos referimos a espaços formativos.

As vivências, a elaboração de conceitos teóricos, o contato com produções artísticas, dentre outras experiências, possibilitaram que os professores pudessem compartilhar saberes e reelaborassem suas práticas agregando conhecimentos àqueles que já possuíam. Nos registros percebemos que muitos ressaltaram a Arte como significativa na expressividade humana e na formação do sujeito. Consequentemente, quando lidamos com a formação e a atuação de profissionais em Educação estamos considerando que suas práticas interferem diretamente na constituição de sujeitos, no caso, de seus alunos.

Neste sentido, podemos dizer que a Arte oferece subsídios diferenciados, tanto para pensar a prática do educador como contribuir para sua constituição, ampliando seu repertório cultural (SILVA, 2005; SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011), como podemos ler no excerto: *Descobrimos também que temos muito que aprender e que a arte traz muitas contribuições, inúmeras para a educação [...] fazendo arte é uma das linguagens que temos desde cedo para exprimir nossos mundos subjetivos e objetivos.*

Os professores, ao refletirem sobre essa importância, tecem questionamentos: Como posso utilizar estes recursos em minha prática? Quais diálogos são possíveis? Também registraram a necessidade do trabalho com as linguagens artísticas em contextos educacionais, pois reconhecem e valorizam a diversidade humana, fatores estes já destacados por Almeida (2010) e Silva (2005). Registraram ainda a possibilidade da expressão de cada sujeito por meio da Arte como imprescindível nos espaços educativos, pois cada aluno imprime autoria quando as atividades que lhes são oferecidas vão além de modelos padronizados, com uma única resposta “certa”. Assim, a Arte viabiliza também a expressão dos sentimentos e é possível pensar práticas educativas considerando as singularidades constitutivas da condição humana: *As diferentes linguagens [artísticas] trazem outro lado do ser humano que nem sempre são valorizadas. [...] A arte chega perto dos sentimentos.*

Como espaço da diversidade humana, acreditamos que a escola pode, por meio da Arte, ensinar práticas educacionais diferenciadas que valorizem as singularidades que se constituem e se expressam na coletividade. E também é importante salientar que a relevância da Arte diz respeito a todos os aspectos da vida que não somente os afetivos, pois muitas vezes, de modo equivocado, a dimensão emocional da Arte é supervalorizada, em detrimento de seus elementos cognitivos, sociais e estéticos.

Além de destacarem a importância da Arte na formação do sujeito, os professores ressaltaram a necessidade da viabilização de recursos e ferramentas nesta seara para serem incorporados nas práticas educacionais. Durante os encontros, proporcionamos momentos teóricos e práticos; as atividades com eles realizadas buscaram a vivência e a apropriação de conteúdos para que pudessem transpô-las para seus contextos de atuação. Pensamos que é interessante que cada profissional tenha diferentes experiências, principalmente no que diz respeito à Arte. Como defendem Silva (2005) e Silva, Almeida e Ferreira (2011), é possível ampliar o repertório de cada um para que planejem suas atuações com maior respaldo teórico-metodológico e assim possam também estender as experiências dos alunos: *Vivenciamos vários momentos, com muitas atividades diferenciadas [...] “mil” sugestões de atividade para trabalharmos nas escolas. ‘Voltamos a ser crianças’, nos divertimos muito!*

Novas descobertas foram feitas, incorporação de recursos e partilha de atividades realizadas: todas ajudaram a compor o repertório de cada participante durante os encontros. Além de vivenciar e se enriquecer nos aspectos teóricos e práticos por meio das atividades, também houve momentos de partilha, de contato com o outro e de valorização das subjetividades. Percebemos que estes momentos os convidaram tanto a pensar conceitualmente a Arte quanto a vivenciarem “com diversão” as experimentações artísticas.

Então indagamos: Será que é possível uma educação que envolva a alegria, como já salientou Snyders (1993), e a descontração sem perder de vista a apropriação de conteúdos? As atividades propostas pelos ministrantes, de alguma forma, ofereceram ferramentas para que pudessem, cada um a seu modo, elaborar o que vivenciaram e pensar em como inserir estas vivências em seus contextos educacionais. Retomamos neste momento a relevância de pensarmos a Arte em diversos espaços, pois como esta se refere à condição humana, pode enriquecer os conhecimentos de cada um e, assim, possibilitar novos e diferentes contatos com o mundo que nos cerca (ALMEIDA, 2010; SILVA, 2005).

Ainda é necessário frisar os critérios empregados para a escolha dos materiais utilizados ao longo do curso. Procuramos eleger músicas, poemas, filmes e vídeos que fossem de fácil acesso e de baixo custo, para que os professores pudessem encontrá-los e/ou acessá-

los sem maiores dificuldades. O critério estético foi orientado pelas preferências das ministrantes, considerando também que era imprescindível o oferecimento de músicas, filme etc. que se distanciassem do apelo comercial.

Reiteramos que a Arte na escola possibilita o contato com diferentes formas de expressão, permite que cada um se posicione de modo autoral nas atividades que realiza e ainda auxilia a trabalhar a diversidade entre os pares (ALMEIDA, 2010; SILVA, 2005; VIGOTSKI, 1999). Seja qual for a linguagem de expressão – cinema, música, literatura, artes visuais etc.– de acordo com os participantes, o professor foi considerado como mediador dos conteúdos e peça importante neste processo: *O modo como o professor apresenta o que será visto convida os alunos a experimentarem e a apreciarem.*

O trabalho do docente com a Arte convida ao contato com a diversidade e possibilita a construção de múltiplos olhares diante das temáticas que visa abordar. O uso da Arte em espaços educacionais não pretende formar sistematicamente artistas, mas sim auxiliar a formação do público apreciador (STRAZZACAPPA; VIANA, 2010) e convidar os alunos a compreenderem a realidade de outras formas. As reflexões sobre a Arte na escola passaram todos os encontros e os docentes registraram-nas em seus materiais.

Podemos pensar: De que modo estas reflexões chegarão até as suas práticas? Quais as contribuições da Arte para a formação destes sujeitos? Compreendemos que, durante os encontros, eles estavam envolvidos, realizando as atividades e participando das discussões, nos perguntamos: De que modo estas vivências foram marcantes a ponto de serem registradas em seus diários de bordo e no Caderno do Grupo?

Neste sentido, destacamos aqui alguns registros sobre a importância das propostas formativas saírem do tecnicismo e valorizarem a expressão da pessoa como um todo no desenvolvimento profissional de professores. Reiteramos que o psicólogo pode propor este tipo de formação sabendo que não há como dissociar a formação profissional da pessoal: *Manhã maravilhosa com atividades corporais, nos trouxe a alegria do brincar, de participar e nos sentirmos vivos e parte do mundo, da vida. A afetividade emanou naquele espaço.*

Podemos dizer que o momento em que a professora relata como foi agradável participar de uma atividade na qual pode se expressar livremente sentiu-se valorizada como protagonista na educação. De que modo esta vivência a auxiliará a pensar as práticas em contextos escolares? O que levará para a sua vida fora da escola? Como integrará estes espaços e funções? A participação em atividades prazerosas e que valorizam o educador possibilita que este as leve consigo em seu trabalho (SNYDERS, 1993). Destacamos a importância de oferecer espaços de expressividade, de criação tanto individual como coletiva

e ainda de partilha e conversa durante as atividades. Por que é preciso produzir em silêncio e de modo padronizado?

A Arte coloca-se então como fator diferenciado ao pensarmos a formação continuada de professores, pois oferece elementos que valorizam expressividade, criatividade, autoria, dentre outras contribuições, e percebemos nos registros o quanto o contato com ela proporciona uma ampliação do repertório dos professores enriquecendo suas atuações. Entendendo estas contribuições proporcionadas pelo curso de extensão apresentado, cabe colocarmos como terceiro e último eixo norteador de análise algumas reflexões sobre a atuação do psicólogo nestes contextos.

c) Reflexões sobre a Atuação do Psicólogo Educacional e Escolar em Contextos de Formação

Uma última categoria de análise que se faz necessária neste trabalho é pensar os modos como a atuação do psicólogo educacional e escolar se insere nestes espaços, e como foi percebida pelos participantes. Durante a leitura dos registros percebemos comentários direcionados a nós, proponentes, e que pensamos configurarem alguns desdobramentos desta atuação. Destacaram o cuidado com que preparamos e propusemos as atividades e também o modo de organização dos encontros, registrando que se sentiram acolhidos e cuidados: *Registro aqui minha gratidão por ter participado, não de uma pesquisa, ou de um curso de extensão, mas pela oportunidade de compartilhar a vida.*

O psicólogo em instituições educacionais pode e precisa pensar atuações que abarquem outras dimensões além do âmbito profissional, viabilizando encontros entre pessoas e saberes. Também percebemos que múltiplos fatores interferem no modo como nos propomos a estar com o outro; são aspectos que vão além da elaboração formal de conteúdos, mas envolvem o cuidar do bem-estar de quem convidamos a estar conosco. Assim, se propusemos que eles oferecessem atividades interessantes e instigantes em sala de aula, buscamos fazer o mesmo com eles, sendo que tal atenção voltou-se também para todos os momentos em que estivemos juntos (além das questões pedagógicas e teórico-metodológicas), do “bom dia” com que os recebemos ao “até o próximo encontro” com que nos despedíamos.

Considerando a dicotomia com que muitas vezes a formação continuada é abordada, na atuação do psicólogo educacional e escolar é imprescindível cuidarmos do educador como um todo e de pensarmos vivências para seu desenvolvimento profissional além da dimensão

meramente técnica. Então refletimos: Em quais espaços é possível valorizar o ser humano dentro das propostas formativas? Como o psicólogo pode contribuir neste campo?

Acreditamos que esta proposta metodológica pode contribuir para se pensar um dos elementos fundamentais da educação: o educador, e para além de formações rígidas e tecnicistas, destacamos a Arte como veículo diferenciado de ampliação do repertório destes profissionais, contribuindo para apropriação de saberes de modo a valorizar os conhecimentos que o sujeito traz consigo e pode utilizar em sua atuação. Retomando Tanamachi e Meira (2003) enfatizamos que o compromisso teórico-prático com as questões escolares é o que define o psicólogo escolar, não apenas seu local de atuação.

E mais, este posicionamento auxilia a pensar o trabalho do psicólogo educacional e escolar, pois acreditamos que não podemos dissociar teoria e prática ao pensarmos práticas neste âmbito. Como mediador, o psicólogo pode promover encontros e desenvolver parcerias, trabalhando além da esfera ensino-aprendizagem nos espaços educacionais, mas também considerando aspectos psicossociais que perpassam estas instituições e os sujeitos nela envolvidos.

Considerações finais

Relatar uma trajetória não é tarefa fácil. O que fica registrado em cada palavra, linha e parágrafo já é uma releitura, mediada pela memória do que vivemos e construímos. Buscamos conhecer as concepções teórico-metodológicas dos docentes sobre a prática no campo educacional e, por meio do curso de extensão, entrelaçar aspectos pessoais e profissionais de cada um. Foi possível criar encontros e construir outras ferramentas, atividades, vivências e ressignificações a respeito do papel profissional de cada um no cenário educativo.

Tivemos como intuito pensar o papel do psicólogo como importante mediador em contextos formativos e pensar a formação continuada de professores. Reiteramos que esta atuação é enriquecida pelos conteúdos proporcionados pela Arte, pois o psicólogo atuando nestes espaços pode utilizar-se destes conhecimentos para propor um trabalho diferenciado. Como escreveu Bachelard (1988, p. 120), “existe um sentido, acreditamos, em falar de análise poética do homem. Os psicólogos não sabem tudo. Os poetas trazem outras luzes a respeito do homem”.

Podemos dizer que a Arte possibilitou encontros entre professores e psicólogos por uma via muito particular, ao instigar a elaboração e a partilha de conteúdos sobre Educação e sobre a vida de modo a permitir que as expressividades individuais no decorrer do curso

fossem se entrelaçando e originando, conforme Bachelard, “outras luzes” a respeito de nós mesmos e sobre a atuação no âmbito educacional. Acreditamos na Psicologia como uma das áreas que possui importante referencial teórico para se pensar e reelaborar os aspectos educacionais. Mesmo assim, compreendemos que também não é apenas com os conhecimentos da Psicologia que o cenário educativo pode ser modificado e construído, mas na confluência de diversos saberes de outras searas.

A interdisciplinaridade, o trabalho coletivo e o diálogo constante entre os profissionais são fatores de suma importância para a construção de uma educação para todos. A coletividade também deve estar presente ao buscarmos desconstruir práticas cristalizadas socialmente e estereótipos acerca da profissão docente. Para isto, é necessário aprofundar os conhecimentos sobre teorias e práticas na educação para se construir novos papéis para e com estes atores. Por fim, esperamos ter inspirado ideias para todos aqueles que acreditam na interlocução entre Psicologia, Educação e Arte como possibilidade de transformação da sociedade, podendo apropriar-se das vivências aqui relatadas como ingredientes para esta transformação.

Referências

- ABDALLA, M. F. B. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* [online]. v. 13, n. 48, 383-400, jul/set, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 10 de março de 2013.
- ALMEIDA, C. M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. 9ª Ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 11-38.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)*, v. 10, n. 30, 367-387, 2010.
- ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 5. ed. São Paulo: Educ, 2007.
- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. Tradução: DANESI, A. P. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 1, 163-173, 2012.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.. Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 27, n. 3, 393-402, 2010.

CUNHA, R. C. B.; ARAGÃO, A. M. F. A interlocução como experiência de formação docente. *Comunicações (UNIMEP)*, v. 17, n. 2, 7-19, 2012.

DE ROSSI, V. L. S. Viajantes destemidos sem mapas precisos: professores-formadores. In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T.. (Orgs.), *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FACCI, M. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FONTANA, R. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GALDINI, V. R.; AGUIAR, W. M. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GONZALEZ-REY, F. L. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia- caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, 112-122, 2008.

MEIRA, M. E. M.. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (Orgs.), *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, V. F.; ALVARADO-PRADA, L. E. Concepções e políticas de Formação Continuada de Professores: sua construção. *Ensino em Re-vista* (UFU. Impresso), v. 17, 111-133, 2010.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil - uma gênese crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, A. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROPELATO, C. C. S. Corpo-a-corpo com a escola. In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. (Orgs.), *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

SILVA, S. M. C. *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 2, 219-288, junho, 2011.

SNYDERS, G. *Alunos Felizes - Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, P. G.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competência dos educadores sociais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Online)*, 14(1), 45-54, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a05.pdf>>. Acesso em 20 de junho de 2013.

SOLIGO, R.; PRADO, G. V. T. Quem forma quem afinal? In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. (Orgs.), *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

SOUSA, D. T. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, v. 23, 129-149, 2010.

STRAZZACAPPA, M. Dançando da chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. 9ª Ed. Campinas: Papirus, 2010.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.* [online]. v. 31, n. 3, 443-466, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300009&script=sci_arttext> Acesso em 30 de julho de 2013.

VICENTINI, A. A. F.; SADALLA, A. M. F. A. Narrações de lugares em construção: a emergência, os dramas e os sentidos do professor-formador. In: VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; SADALLA, A. M. F. A.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Tradução BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. A psicologia e o professor. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução SCHILLING, C. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância* (Comentários Ana Luiza Smolka). Tradução PRESTES, Z. R. São Paulo: Ática, 2009.

VILLELA, D. P. O projeto político-pedagógico e a formação de professores. In: ALVES, C. P.; SASS, O. (Orgs.), *Formação de Professores e campos de conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução CAMARGO, J. L. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ⁱ Universidade Federal de Uberlândia

ⁱⁱ Universidade Federal de Uberlândia