



O pesquisador enquanto mediador na construção do conhecimento do professor

The researcher as a mediator in the construction of the teacher's knowledge

Lucia Pereira Leite

Simone Perinotto

Universidade Estadual Paulista

Resumo

Este artigo pretende identificar se o pesquisador atuou como mediador do processo de construção de conhecimento do professor, ao trabalhar com uma proposta de formação continuada, através de trocas interacionais em situação reflexiva. Esta proposta estendeu-se por um ano letivo, com discussões técnico-operacionais sobre a prática pedagógica da professora participante – atuação em classe especial – à luz de proposições teóricas. O delineamento do processo de mútua influência ocorrido entre a díade revelou que a pesquisadora possibilitou reflexões, questionamentos e proposições de alternativas – operacionais ou teóricas – à professora, promovendo situações de ensino e aprendizagem de forma compartilhada, levando-a ao desenvolvimento de reflexões teóricas e alternativas didático-pedagógicas, que puderam ser observadas nas manifestações de seus relatos.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação especial. Aprendizagem compartilhada.

Abstract

The aim of this paper is to determine whether or not the researcher acted as mediator in the process of construction of the teacher's knowledge, by working with a proposal of continued formation, through interactional exchanges in reflective situation. This proposal was developed during the academic year throughout technical-operational discussions about the participant teacher's pedagogic practice – with the formation in special education – under theoretical propositions. The shaping process of mutual influence between the dyad revealed that the researcher allowed reflections, questionings and the proposition of alternatives – operational and theoretical – to the teacher, providing shared learning and teaching situations, leading her to the development of theoretical reflections and didactic-pedagogic alternatives, that could be observed in the manifestation of her description.

Keywords: Continued formation. Special education. Shared learning.



Introdução

Os pressupostos apresentados pela Psicologia histórico-cultural consideram a aprendizagem como processo de constantes mudanças, em que o professor assume um papel de extrema importância, ao apresentar uma postura de mediador dos conhecimentos em situação de ensino, sendo, portanto, impraticável entender o processo educativo a partir da compreensão de uma atuação estanque de quem ensina. A finalidade do trabalho docente consiste em ser uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana, em que ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, possibilitando o acesso às objetivações, como a ciência, a arte e a moral, ao mesmo tempo que oportuniza uma postura crítica do aluno. (BASSO, 1998 e MAZZEU, 1998).

Dessa forma, pode-se dizer que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não são estanques, mas contínuos e progressivos. Dependem da mediação propiciada pela interação com sujeitos em posição mais avançada – em relação ao domínio do conhecimento a ser trabalhado e desenvolvido – com aquele que irá aprendê-lo.

Pino (2005) e Sforzi (2007) relatam que, substancialmente, duas condições imperam para o desenvolvimento cultural: a existência de um equipamento biológico em formação, que constitui a base de o processo se tornar humano, e a mediação do outro, entendendo como *outro* o lugar representado simbolicamente, ocupado pelos parceiros sociais dos indivíduos, durante sua história social e pessoal, e, como mediação, a interação entre pessoas e mediadores físico-culturais e simbólicos (grifos nossos).

Em situação de aprendizagem, o pesquisador, na qualidade de educador, pode atuar enquanto mediador do conhecimento. Quando se pensa em formação continuada, isso parece ser possível, pois se entende que este é um processo em que se busca analisar a prática educacional vivenciada pelo professor, através da participação de um observador externo, no caso, o pesquisador. A situação de formação contínua possibilita ao pesquisador, ao questionar e propor alternativas operacionais ou teóricas, promover situações de ensino e aprendizagem de forma compartilhada com o professor. (LEITE, 1997).



A atuação do mediador em processos de formação continuada visa à configuração do professor, enquanto um investigador de sua própria atividade, tomando decisões com autonomia e sendo por elas responsável em sala de aula e, conseqüentemente, na sua unidade escolar. No processo de formação continuada, espera-se, também, que o professor repense as propostas atuais de ensino, muitas vezes, ainda pautadas numa racionalidade tecnocrática, atribuindo às atividades um valor em si mesma, enfatizando, sobretudo, os conteúdos curriculares e as formas convencionais de execução, omitindo considerações sobre o sujeito professor, suas condições de aprendizagem e os processos de construção de conhecimentos de que fez parte. (FUENZALIDA, 1996; FUSARI; RIOS, 1994; MIZUKAMI; REALI; LIMA; TANCREDI; MELLO; REYES; MARTUCCI, 2002).

Outrossim, ao discutir as concepções que os professores trazem sobre desenvolvimento e aprendizagem, deve-se conhecer aspectos macroscópicos que estão relacionados às suas práticas pedagógicas, ou seja, sua visão de mundo, de homem, de sociedade, de educação-escola, dentre outros, para que possa intervir, refletindo e provocando mudanças no modo de pensar e na atuação dos professores. (MAZZEU, 1998; RUEDA, 1996; STROILLI e GONÇALVES, 1995).

Em processos de formação continuada, aqueles que atuam como mediadores devem procurar propostas reflexivas que estimulem o debate acadêmico, tendo em vista a reflexão sobre experiências cotidianas dos professores do ensino fundamental e médio, objetivando a construção de novos conhecimentos. (PRADA; PALMA FILHO; PASSOS, 2001).

A adoção de práticas reflexivas, portanto, se apresenta como um objetivo central para a formação de professores, pois ela se firma como instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação pedagógica. O objeto dessa reflexão se põe como a própria prática, considerando que ela representa a realização efetiva das estratégias e procedimentos formativos. (MARTINS, 2001; SMOLKA, 1989).

Destarte, o objetivo deste estudo foi identificar se a pesquisadora atuou como mediadora do processo de construção de conhecimento de uma professora, ao trabalhar com uma proposta de formação continuada, através de trocas interacionais em situação reflexiva.



Para isso, foi analisada a situação de aprendizagem interacional longitudinal, identificando o processo de mútua influência ocorrido entre pesquisadora e professora, bem como as possíveis mudanças conceptuais apresentadas no entender da professora envolvida na proposta. Ressalte-se que esta pesquisa faz parte de um conjunto de dados coletados em estudo anterior – porém não tratados na época – realizada com sujeito único, configurada por uma proposta colaborativa e por sua periodicidade, ou seja, contatos semanais durante dez meses, – de março a dezembro – com recesso no mês de julho.

A replicação dos procedimentos adotados nesta pesquisa em outros contextos educacionais se faz necessária, na tentativa de encontrar resultados semelhantes, bem como firmar pesquisas educacionais visando subsidiar propostas efetivas de formação continuada.

Percurso metodológico

102

Os dados foram coletados através de entrevistas feitas pela pesquisadora com uma professora de classe especial, área de deficiência mental, durante 19 encontros de reflexão teórica, ao longo de um ano letivo. Destaca-se que tais encontros ocorreram, em média, semanalmente, com duração em torno de 90 minutos.

Foram utilizados 13 textos¹ de suporte teórico para os encontros, escolhidos a partir das necessidades apresentadas pela professora em relação às dificuldades encontradas no trato pedagógico com seus alunos, identificadas a cada encontro. A inserção de discussão de produções teóricas procurou subsidiar a compreensão da prática pedagógica e de questões relacionadas à Educação Especial. Destaca-se que em alguns encontros a discussão do texto não foi esgotada sendo retomada no subsequente. Esses encontros foram gravados e não foi adotado nenhum roteiro norteador para subsidiar as reflexões ocorridas à luz das preposições teóricas.

Os registros de todas as discussões ocorridas entre pesquisadora e professora durante os 19 encontros foram transcritos, sessão por sessão, seguindo a ordem dos relatos apresentados. Verificou-se que no primeiro, oitavo, décimo e décimo sétimo encontros não houve discussão com embasamento teórico de



texto especificado. Em virtude disso, tais sessões não foram analisadas, devido à falta de um referencial de apoio.

Decidiu-se estudar os conteúdos temáticos, provenientes das discussões teóricas, conforme estudo de Leite (1997), a partir de uma unidade de análise, que compreendeu um episódio interativo, definido como: fala, ou conjunto de falas da pesquisadora ou da professora sobre uma determinada temática, independente de quem iniciou o debate.

Buscou-se construir uma descrição conceitual, através da divisão dos episódios em unidade de ações contidas nos relatos, ou seja, sobre o que se debatia e qual era o conteúdo verbal de cada membro da díade referente à determinada temática. Essa organização permitiu o acompanhamento de quais e como eram os conceitos e as opiniões dos dois membros nas discussões, para identificar, posteriormente, quais mudanças ocorreram nos relatos da professora sobre as temáticas debatidas.

Esse procedimento foi adotado para todas as sessões, na tentativa de agrupar categorias comunicativas semelhantes, bem como facilitar o entendimento das interações ocorridas entre pesquisadora e professora, uma vez que se percebeu a similaridade entre as categorias. Ressalta-se que, depois do reagrupamento, todas as categorias comunicativas foram novamente descritas e analisadas, na tentativa de se estabelecer um conjunto de categorias mutuamente excludentes entre si. Foram então elaboradas 15 categorias para analisar os relatos verbais, obtidas na interação entre pesquisadora e professora, durante os quinze encontros reflexivos selecionados. Essa categorização teve como função desvelar os padrões básicos da comunicação entre sujeito e pesquisador, no contexto reflexivo. As categorias identificadas foram: 1) Expressa concordância; 2) Disserta sobre a teoria ou tema abordado; 3) Apresenta ponto de discussão ou informação sobre o texto; 4) Complementa ou reitera fala do outro membro da díade; 5) Induz reflexão (pesquisador)/reflete sobre o tema (professor); 6) Responde ao solicitado; 7) Expressa opinião; 8) Solicita entendimento; 9) Complementa sua fala; 10) Faz relação teoria e prática; 11) Não conclui sua fala; 12) Relata entendimento; 13) Solicita concordância/confirmação; 14) Discorda da pesquisadora e/ou corrige o outro membro da díade; 15) Muda de assunto.



Resultados e discussão

Para compreender o processo interacional e o desempenho da pesquisadora e da professora durante o processo interativo, realizou-se a contagem de emissões de cada categoria expressa por cada membro, identificando a sua ocorrência em frequência, em cada sessão. Essa análise ocorreu após o término da formação continuada ofertada, por uma auxiliar de pesquisa com colaboração da própria pesquisadora, com a intenção de verificar a ocorrência dos propósitos objetivados no estudo em questão.

A Tabela 1 procura exemplificar a análise geral das categorias comunicativas e suas ocorrências, para pesquisadora e professora, durante todo o processo. Para isso, apresenta as frequências absolutas e relativas de cada categoria comunicativa, verificadas nas falas da díade professor – pesquisador. Por frequência absoluta entende-se a quantidade de vezes que cada categoria comunicativa foi emitida por cada participante e o seu total no processo – decorrer das sessões. Já a frequência relativa corresponde à ocorrência das categorias em termos percentuais, ou seja, do total de vezes – compreendido pela emissão de uma determinada categoria por parte da pesquisadora e professora – foi calculada a representação, em termos de porcentagens, para cada participante. Recordar-se, ainda, que, em termos estatísticos, a frequência pode ser entendida como o número de vezes que determinada categoria – ou comportamento observado – acontece dentro de um período estabelecido para análise.

Entretanto, para analisar o ‘movimento’ das participantes durante as intervenções reflexivas, ou seja, a ocorrência ou não de mudanças de posicionamentos ou concepções verbais ao longo do processo, foi importante analisar cada uma das categorias emitidas pela díade, atentando para as frequências absolutas e relativas com que ocorreram ao longo do processo interacional (em cada sessão do processo interativo).

A categoria Expressa Concordância foi apresentada pela professora com frequência variando entre 1,7% e 12,1% e pela pesquisadora com emissões entre 2,1% e 8%. Percebe-se que a professora passou a expressar essa categoria com maior frequência a partir da sessão 9 (10,6%), exceto na sessão 11 (1,7%), indicando que a pesquisadora não encontrou regularidade na sua expressão. Esses dados sugerem que a ocorrência esteve principalmente relacionada com a temática das discussões realizadas sobre os textos, sinalizando



convergência de opiniões entre os dois membros da díade, na maioria do processo interativo. O aumento da expressão pela professora corrobora sua maior participação no desenrolar do processo interativo, expressando concordância ou não com a discussão teórica realizada.

Tabela 1 – Frequência absoluta (FA) e frequência relativa (FR) das categorias comunicativas apresentadas nas falas da díade

Categorias Comunicativas	Pesquisadora		Professora		Total
	FA	FR	FA	FR	
1. Expressa concordância	139	41,25%	198	58,75%	337
2. Disserta sobre a teoria ou tema abordado	238	75,32%	78	24,68%	316
3. Apresenta ponto de discussão ou informação sobre o texto	73	30,67%	165	69,33%	238
4. Complementa ou reitera fala do outro membro da díade	172	73,5%	62	26,5%	234
5. Reflete sobre o tema – Induz reflexão	171	73,71%	61	26,29%	232
6. Apresenta exemplo / Relaciona exemplo e sua prática	83	35,78%	149	64,22%	232
7. Responde ao solicitado	34	15,96%	179	84,04%	213
8. Expressa opinião	62	34,64%	117	65,36%	179
9. Solicita entendimento	131	81,88%	29	18,12%	160
10. Complementa sua fala	67	55,37%	54	44,63%	121
11. Faz relação teoria e prática	52	44,83%	64	55,17%	116
12. Não conclui sua fala	36	44,44%	45	55,56%	81
13. Relata entendimento	51	72,86%	19	27,14%	70
14. Solicita confirmação / concordância	25	37,88%	41	62,12%	66
15. Discorda e/ou corrige o outro membro da díade	25	73,53%	9	26,47%	34
16. Muda de assunto	11	35,48%	20	64,52%	31



A expressão dessa categoria apresenta-se relevante, uma vez que, ao participarem de cursos de formação continuada, os professores trazem suas próprias concepções individuais, as quais podem ou não estar de acordo com aquelas que serão trabalhadas. Hewson (apud CUNHA, 1999).

A categoria Disserta sobre a Teoria ou Tema Abordado foi apresentada pela professora com frequência entre 0,9% e 8,8% e pela pesquisadora com variação entre 4,1% e 15,1%, durante o processo interativo. Percebe-se um aumento da emissão pela professora a partir da sessão 9 (3,2%), ao mesmo tempo que passa a ocorrer um decréscimo na emissão pela pesquisadora (sessão 11, 7,8%). Esses dados sugerem que, com o desenvolver do processo interativo, a professora passou a adquirir maior segurança e conhecimento teórico para discutir sobre os temas abordados durante as sessões. A pesquisadora, ao adotar a postura de mediadora (maior conhecimento e aprofundamento teórico, bem como com a função de orientar e facilitar a aquisição do conhecimento), apresentou expressiva emissão durante todo o processo. Contudo, essa participação diminuiu com o desenvolvimento do processo interativo, à medida que a pesquisadora possibilitou e estimulou uma maior autonomia e envolvimento da professora. Em cursos de formação continuada, a relação inicial de dependência do professor em relação ao discurso do pesquisador é esperada. No entanto, fazem-se necessárias ações que mudem essa posição de passividade, para que o professor possa construir novos conhecimentos, adquirindo, portanto, sua independência intelectual. (CUNHA, 1999).

A categoria Apresenta ponto de discussão ou informação sobre o texto ocorreu 238 vezes durante o processo interativo, sendo que 165 referem-se a apresentações da professora, representando 69,33%, e 73, da pesquisadora, correspondendo a 30,67%. A frequência apresentada pela professora variou entre 1,3% e 12,3% e, para a pesquisadora, a variação ocorreu entre 0,4% e 9,5%. É interessante apontar que, nas primeiras sessões, a pesquisadora apresentou maior emissão em relação à professora, evidenciando uma posição mais diretiva do processo interacional. No entanto, com o decorrer das sessões, verificou-se um aumento da emissão de relatos pela professora, atingindo uma emissão bastante superior à da pesquisadora, fato notado após a nona sessão (com exceção da sessão 18).

Os dados sugerem uma participação mais ativa e participativa da professora com o desenrolar do processo interativo, através da condução de



pontos de discussão do texto de acordo com suas preferências, assim como a apresentação de informações sobre o texto, indicando maior segurança teórica e prática. Verificou-se, no desenvolvimento do processo interativo, que a pesquisadora apresentou um papel menos diretivo, permitindo que a professora se expusesse mais e passasse a participar a cada sessão, ativamente do processo, apresentando uma postura esperada em processos de formação continuada, em cujo contexto espera poder contribuir para a construção do conhecimento do professor, apresentando novas informações e discussões referentes às práticas educacionais. (FACCI, 2003).

Na categoria Complementa ou reitera fala do outro membro da díade verificam-se 234 ocorrências. Destas, 172 referem-se a manifestações de predomínio da pesquisadora, representando 73,5%, e 62 da professora, correspondendo a 26,5%. A emissão dessa categoria sinaliza uma forma de linguagem entre dois interlocutores que compartilham, em grande medida, o objetivo do seu pensamento e discurso. Percebe-se que são trechos de conversação em que ninguém explicita exatamente o seu pensamento, porque as frases pronunciadas não são completadas. Contudo, o andamento do discurso confirma que a complementação ocorreu, uma vez que o fio condutor do discurso passa naturalmente de um para o outro, por intermédio da comparação de experiências, conhecimentos e avaliações.

Na pesquisa, com o desenrolar do processo interativo, a professora passou a emitir com maior frequência, principalmente a partir da sessão 13, ao passo que adquiriu maior propriedade para comentar sobre as discussões, necessitando de uma menor complementação por parte da pesquisadora. Em contrapartida, a pesquisadora diminuiu a emissão com o desenvolver do processo interativo (a partir da sessão 6), apesar de ainda emitir com uma frequência superior a da professora.

Em relação às categorias Reflete sobre o tema (professor) e Induz reflexão (pesquisador) observam-se 232 ocorrências, sendo que 171 referem-se a manifestações da pesquisadora (induz reflexão), representando 73,71%, e 61, da professora (reflete sobre o tema), correspondendo a 26,29%. A frequência apresentada pela professora variou entre 0,4% e 9,6%, e para a pesquisadora, a variação ocorreu entre 1,1% e 12,8%.

Verifica-se que a complementação entre essas categorias não parece ter sido proporcional, em cada sessão, no que se refere à frequência de relatos



emitidos por cada membro da díade, pois houve maior frequência de emissão da categoria Induz Reflexão em relação à categoria Reflete sobre o tema. Uma possível explicação pode estar nas próprias características das categorias, pois a expectativa era induzir várias vezes uma pessoa à reflexão, para que, talvez, se conseguisse fazer com que ela refletisse sobre determinada temática. Segundo Leontiev (1978), é a partir do desenrolar do processo compartilhado que se cria a possibilidade de se garantir o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, ainda não manifestadas com autonomia, mas geradas na interação com parceiros (na gênese social), em que algum já domina tal conhecimento. No entanto, devido a sua complexidade, esse processo ocorre de modo lento e gradual.

No que diz respeito à formação continuada, espera-se que um projeto dessa natureza atente para a promoção de situações de reflexão conjunta, pois ela atua como instrumento fundamental do desenvolvimento do pensamento e da ação. E, o objeto dessa reflexão, se põe tão importante quanto à própria prática, considerando que ela representa a realização efetiva das estratégias e procedimentos formativos. (LEITE, 2003; MARTINS, 2001; SMOLKA, 1989).

108 Verifica-se que a categoria Apresenta exemplo/ Relaciona exemplo e sua prática ocorreu 232 vezes no total: 149 referem-se a manifestações da professora, representando 64,22%, e 83, da pesquisadora, correspondendo a 35,78%. A frequência apresentada pela professora variou entre 2,3% e 12,1% e, para a pesquisadora, a variação ocorreu entre 0,7% e 8,6%.

A partir da sessão 12, a pesquisadora diminuiu a ocorrência de falas que indicavam a utilização de exemplos, apontando ser desnecessária grande quantidade de exemplificações para explicar os conhecimentos teóricos à professora. Com o desenrolar do processo interativo, a professora foi aumentando sua apropriação de subsídios teóricos relacionados à temática discutida. Já a professora expressa essa categoria em seus relatos, na medida em que também participa mais do processo interativo. Verifica-se que essa categoria foi utilizada pela professora enquanto forma de participação nas discussões, a partir da experiência que possuía, conseguindo ilustrar as discussões realizadas, assim como relacionar os exemplos à sua experiência profissional.

Além disso, segundo Mazzeu (1998), o objetivo último da formação continuada do docente seria o de propiciar ao professor condições de autonomia, que o tornasse capaz de se instrumentalizar e elaborar seu próprio



discurso, numa perspectiva histórico-cultural, em que o professor se configuraria como principal sujeito de sua formação, na medida em que se torna capaz de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica.

Na categoria Responde ao solicitado, percebe-se sua ocorrência 213 vezes. Dessas, 179 referem-se a manifestações da professora, representando 84,04%, e 34, da pesquisadora, correspondendo a 15,96%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 3,1% e 18,2% e para a pesquisadora, entre 0,5% e 4,2%.

Com o desenvolver do processo (da sessão 12 em diante), houve uma expressiva diminuição da emissão pela professora conforme sua participação se apresenta mais ativa e autônoma, além do processo se configurar menos diretivo. Em contrapartida, percebe-se um aumento de emissões pela pesquisadora, a partir dessa sessão, indicando que ela passa a responder mais, pois há uma participação mais questionadora e ativa por parte da professora.

A categoria Expressa opinião ocorreu 179 vezes durante todo o processo interativo, sendo que 117 referem-se a manifestações da professora, correspondendo a 65,36%, e 62, da pesquisadora, representando 34,64%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 2,1% e 10,3%, e, para a pesquisadora, entre 1,2% e 4,7%.

É interessante ressaltar que a professora passou a emitir essa categoria somente a partir da sessão 9, e, após permaneceu com emissão igual ou superior da pesquisadora até o fim da intervenção – última sessão. Esses dados sugerem que a professora passou a apresentar maior segurança e confiança para expressar aquilo que pensava ou sentia a respeito das considerações ou discussões realizadas durante as sessões, sendo incentivada pela pesquisadora. Esta, por sua vez, passou a se expressar com menor frequência, com o desenvolvimento do processo, porém mantendo certa regularidade no processo.

Tais dados demonstram ainda que a proposta de formação continuada em estudo possibilitou uma interação facilitadora, em que os participantes expressaram opiniões pessoais a respeito do debatido.

Segundo Martins (2001), pode-se considerar que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo o momento, implica a tomada de decisões e expressão de



opiniões. Assim, pode-se dizer não existir ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador e do educando.

Na categoria Solicita entendimento foram verificadas 160 ocorrências: 131 emitidas pela pesquisadora, correspondendo a 81,88%, e 29 a manifestações da professora, representando 18,12%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 1% e 3,3% e, para a pesquisadora, entre 0,9% e 22,1%.

Essa categoria foi emitida pela pesquisadora em todas as sessões, sendo elevada sua emissão no início do processo, e decrescendo durante o seu desenvolvimento (a partir da sessão 9). Já a professora passou a emitir essa categoria somente a partir da sessão 12, corroborando com a ideia de sua participação mais ativa com o decorrer do processo interativo.

No entanto, em formação continuada, é importante que a utilização de exemplos seja contextualizada, mostrando-se viável para reconhecer fundamentos e discutir alternativas, soluções e caminhos, superando tendências a generalizações e ao uso de argumentos baseados no senso comum, garantindo aos professores a oportunidade de tomar a sociedade e seus modos de ação como fonte de suas aprendizagens, rompendo com formas de pensamento e ação simplistas e lineares. (GIOVANNI; MONTEITO, 2000).

A emissão dessa categoria possibilitou à pesquisadora o acesso ao entendimento apresentado pela professora, visando corrigir possíveis distorções. Permitiu, também, que a pesquisadora incentivasse a manifestação de conteúdos teórico-práticos pela professora, pela solicitação de entendimento (e maiores esclarecimentos) sobre determinada temática.

Na categoria Complementa sua fala, verificaram-se 121 ocorrências durante o processo interativo, sendo que 67 referem-se a expressões da pesquisadora, representando 55,37%, e 54 da professora, correspondendo a 44,63%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,9% e 3,2% e, para a pesquisadora, entre 0,7% e 6,3%.

Nas sessões em que essa categoria comunicativa foi apresentada, a pesquisadora teve uma emissão mais frequente, indicando sua postura participativa e direcionadora nas discussões teóricas, ocorrendo principalmente a partir da sessão 6. Já a professora passou a emití-la a partir da 5ª sessão, aumentando-a no decorrer do processo.



Talvez esse fato tenha ocorrido devido a professora, no desenrolar do processo interativo, apresentar maior segurança para expressar e emitir colocações a respeito do texto e sobre seu ponto de vista, complementando-os, ou seja, tentando se fazer entender ou expondo uma ideia mais aprofundada sobre o tema.

É através do processo interacional com pessoas que apresentam determinado domínio de conhecimento ou experiência (no caso a pesquisadora) e na realização de determinada atividade (reflexão teórica) que o indivíduo se torna competente para buscar as respostas para a resolução de questões e problemáticas que, de modo independente, não conseguiria. (FACCI, 2003).

A categoria Faz relação teoria e prática foi emitida 116 vezes. Desse total, 64 referem-se a manifestações da professora, representando 55,17%, e 52, da pesquisadora, correspondendo a 44,83%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,7% e 9,6% e, para a pesquisadora, entre 0,9% e 15,9%.

A emissão dessa categoria pela professora esteve presente em todas as sessões, diminuindo levemente no meio do processo interativo (sessão 6 a 13), mas voltando a aumentar até o final, sinalizando entendimento sobre a teoria apresentada, e, principalmente, indicando que ela conseguiu realizar a transposição do conhecimento para sua aplicabilidade prática, ao relatar situações cotidianas à luz de conhecimentos discutidos nos encontros reflexivos. Já a pesquisadora fez a mediação entre o conhecimento e a prática pedagógica analisada, levando a professora a resolver problemas escolares, utilizando exemplos da prática e relacionando-os com as teorias expostas sobre o assunto, induzindo a expressão dessa categoria pela professora, mais do que a expressando.

Nas premissas de Facci (2003), o professor, ao se apropriar do conhecimento científico, transforma-o e cria novos conhecimentos. A relação dialética entre o conhecimento cotidiano e o científico se faz presente nesse aspecto, pois o saber científico interfere, provoca mudanças no conhecimento cotidiano, conseqüentemente o conhecimento científico.

Assim, ao se pensar em um contexto de formação continuada, deve-se considerar a experiência da vida cotidiana do professor, sendo papel do pesquisador auxiliar na reestruturação qualitativa do conhecimento espontâneo trazido por ele, levando-o a superar esse conhecimento por meio da



apropriação do conhecimento científico/teórico. É na relação dialética, entre conceito espontâneo e conceito científico, que acontece desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (FACCI, 2003).

Na categoria Não conclui sua fala, verificaram-se 81 ocorrências. Destas, 45 referem-se a manifestações da professora, correspondendo a 55,56%, e 36, da pesquisadora, representando 44,44%. A frequência de emissões variou, para a professora entre 0,7% e 4,3% e, para a pesquisadora, entre 0,5% e 2,9%. Destaque-se que, para os dois membros da díade, houve um aumento no número de emissão, a partir da 13ª sessão.

Tal ocorrência pode estar associada à incompletude dos relatos apresentados pelos membros da díade, ao perceber que já haviam conseguido transmitir a informação desejada para o outro membro do processo. Ou ainda, acredita-se que essa categoria pode ter ocorrido diante da interrupção das falas da professora pela pesquisadora, ao verificar que esta desviava do assunto discutido ou não conseguia concluir o seu relato.

A categoria Relata entendimento foi emitida 70 vezes durante o processo interativo. Destas, 51 referem-se a manifestações da pesquisadora, representando 72,86%, e 19, da professora, correspondendo a 27,14%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,5% e 4,9% e, para a pesquisadora, entre 0,7% e 5,5%.

A professora apresentou a emissão dessa categoria no início do processo e depois voltou a apresentá-la a partir da 9ª sessão. Já a emissão da pesquisadora foi frequente nas primeiras sessões do processo interativo, deixando de ser apresentada durante as sessões 12 e 13, e voltando a ser emitida nas últimas sessões, permanecendo com elevada frequência. Destaca-se que a pesquisadora apresentou essa categoria num número de vezes superior que a professora, na maioria das sessões em que ocorreu. Esse fato pode ter decorrido da tentativa de a pesquisadora demonstrar para a professora que estava compreendendo o assunto apresentado ou discutido por ela, ou também como uma maneira de incentivar a professora a continuar a falar e/ou a se expressar.

Giovanni e Monteiro (2000) destacam como aspecto fundamental para um bom trabalho em formação continuada a atitude de respeito aos saberes dos professores participantes do processo, valorizando e acreditando que todos os envolvidos neste trabalho aprenderão uns com os outros, sendo que deste processo resulta um conhecimento novo para as duas partes envolvidas



(professores e formadores). Para isso, faz-se necessário que o professor se sinta seguro e participe do processo reflexivo, tanto através de contribuições teóricas quanto práticas.

Na categoria Solicita confirmação/ concordância, verificaram-se 66 ocorrências durante o processo. Destas, 41 referem-se a manifestações da professora, correspondendo a 62,12%, e 25, da pesquisadora, representando 37,88%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,6% e 4,1% e para a pesquisadora, entre 0,2% e 2,7%.

A emissão dessa categoria comunicativa ocorreu somente a partir da 9ª sessão para a díade. Em todas as sessões em que foi emitida, a professora expressou o relato da mesma, ocorrendo mais vezes em seus relatos do que nos da pesquisadora.

Essa categoria indica que, à medida que a professora passou a se expressar e a fazer considerações sobre o texto com uma frequência maior, começou a solicitar da pesquisadora concordância ou confirmação sobre aquilo que ela estava colocando sobre o assunto. Esta manifestação ocorre porque a ação comunicativa de um elemento da díade ativa expectativas específicas no outro, o qual pode ou não realizá-las, produzindo insegurança ao discutir sobre uma temática que não se domina completamente. Por isso, o emissor solicita confirmação ou concordância sobre aquilo que está sendo apresentado, a fim de orientar suas falas seguintes. (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005).

Ressalta-se a importância da emissão dessa categoria em processos de formação continuada, pois ela confirma o entendimento dos participantes e demonstra a possibilidade de transformações da teoria e prática pedagógica do professor.

Com relação à categoria Discorda e/ou corrige o outro membro da díade, houve 34 ocorrências no total. Destas, 25 referem-se a manifestações da pesquisadora, representando 73,53%, e 9, da professora, correspondendo a 26,47%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,3% e 1,3% e, para a pesquisadora, entre 0,2% e 3,3% durante este processo.

A pesquisadora emitiu essa categoria durante quase todo o processo interativo (exceto nas sessões 4 e 18), e com maior frequência em relação à professora, que apenas a apresentou a partir da 5ª sessão. A tardia expressão dessa categoria pela professora talvez tenha se dado pelo fato de, desse



momento em diante, ela apresentou maior segurança para corrigir algum comentário feito pela pesquisadora ou mesmo para defender seu posicionamento, mesmo quando fosse contrário ao da pesquisadora. Já o fato de a pesquisadora ter apresentado maior ocorrência dessa categoria, corrobora seu papel de interventora do processo de formação continuada, corrigindo algumas observações feitas pela professora, ou apenas discordando, alimentando, desse modo, o processo de discussão, no qual se espera que as pessoas possam apresentar divergências de ideias.

A ocorrência dessa categoria comunicativa pode ser entendida como um aspecto positivo para os resultados do trabalho, pois espera-se que, quando um dos interlocutores se opõe ou põe algo em questão no discurso, provoque uma argumentação mais profunda e produza análises mais acuradas da problemática debatida. A presença de uma oposição, ou o pedido do interlocutor para que sejam fornecidas razões sobre aquilo que se diz, explicitando melhor os fundamentos (ou as premissas) das próprias asserções, tem uma função de sustentação do discurso e do pensamento, fato que contribui para seu desenvolvimento. (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Portanto, conhecer e discutir ideias contrárias em vez de ignorá-las, permite a construção de teoria e de conhecimento a partir delas. Hewson (1992 apud CUNHA, 1999).

Na categoria Muda de assunto ocorreram 31 emissões durante o processo interativo, sendo que 20 referem-se a manifestações da professora, correspondendo a 64,52%, e 11, da pesquisadora, representando 35,48%. A frequência de emissões variou, para a professora, entre 0,5% e 1,7% e, para a pesquisadora, entre 0,7% e 4,1%.

A emissão dessa categoria esteve presente no relato da professora desde a 1ª sessão, porém ela passou a ser emitida com maior frequência a partir da sessão 5. Já a pesquisadora apenas emitiu essa categoria em 3 sessões durante todo o processo interativo, demonstrando incentivo para que a professora construísse uma posição mais autônoma durante o processo. Assim, ao manifestar desprendimento, a professora direciona a discussão para outros pontos de seu interesse, diferentes dos que estavam sendo abordados.

Diante da análise dos dados encontrados, pode-se perceber uma modificação na relação inicial de dependência da professora em relação ao discurso da pesquisadora, passando a participar mais, expor suas opiniões,



defender suas ideias, relacionar a teoria com a prática, mudar de assunto e discordar da pesquisadora. Verifica-se, também, uma modificação na posição da pesquisadora durante o processo de direcionadora para colaboradora.

Numa alusão à literatura, Cunha (1999) afirma que, para ocorrer aprendizagem, é necessário modificar a relação inicial de passividade do professor em relação ao discurso do pesquisador, assim como uma mudança de posição do pesquisador durante o processo, que deve passar de coordenador a assessor. Dessa forma, o pesquisador passa a atuar como mediador na construção de novos conhecimentos do professor, e esse, em contrapartida, torna-se mais autônomo, com independência intelectual.

Outro aspecto que, provavelmente tenha contribuído para o efetivo desenvolvimento desse processo de formação continuada relaciona-se à atitude de respeito da pesquisadora com relação ao saber prévio da professora participante desse processo, incentivando sua expressão e partindo dos seus conhecimentos para a realização de discussões teóricas. Giovanni e Monteiro (2000) destacam como pressuposto da metodologia de trabalho, em processos de formação continuada, a valorização e crença de que todos os envolvidos no processo aprenderão uns com os outros, sendo que deste processo sempre resulta um conhecimento novo para as duas partes envolvidas (professores e formadores).

Nesse sentido, entende-se que a formação continuada deve estimular estratégias de autoformação, promover o processo de 'aprender a aprender'. Ao se instigar junto a quem educa condições de autoformação, através de um processo de generalização, essa premissa poderá também ser estendida aos educandos. (MARTINS, 2001).

Considerações finais

Diante da análise do movimento das categorias comunicativas apresentadas pelos dois membros da díade, durante o processo interativo, percebeu-se que a pesquisadora possibilitou a realização de reflexões, questionamentos e proposições de alternativas – operacionais ou teóricas – à professora, promovendo situações de ensino e de aprendizagem de forma compartilhada, por intermédio de orientações verbais, porém pautadas no cotidiano da professora, levando-a ao desenvolvimento de reflexões teóricas e



alternativas didáticas e pedagógicas, que puderam ser observadas nas manifestações de seus relatos.

A maior contribuição desta pesquisa foi descrever e analisar a ocorrência de uma situação de aprendizagem interacional, em processo de formação continuada, buscando identificar o processo de mútua influência ocorrido entre pesquisadora e professora, bem como as possíveis mudanças conceituais apresentadas no pensar da professora, a partir da análise das suas ações verbais.

Com base nos princípios da psicologia histórico-cultural e por meio da análise das categorias comunicativas, foi possível acompanhar o processo de apropriação de conhecimentos dessa professora, no que tange às temáticas abordadas nas sessões reflexivas analisadas. Foram verificadas mudanças no discurso da díade, indicando a atuação da pesquisadora como mediadora do processo, bem como a (re) elaboração de certos conhecimentos pedagógicos da professora, a partir das reflexões intencionais da pesquisadora. Dito de outro modo, na medida em que a professora começou a expor seus relatos – apresentando-se como participante ativa no processo – acerca das temáticas discutidas e relacionando-as a sua prática pedagógica, foi possível analisar o seu pensamento verbal, a partir do estudo de suas falas.

116

A forma de analisar a interação ocorrida – por meio do estabelecimento de categorias comunicativas – configurou-se em uma importante variável para entender o estabelecimento do papel do pesquisador, enquanto mediador na construção de conhecimentos do professor, em processos de formação continuada.

Diante da demanda educacional atual, de formar continuamente o professorado, percebe-se que os achados científicos deste estudo poderiam ancorar processos de formação continuada visando à apropriação de conceitos teóricos por parte de quem educa, para que, talvez, pudessem subsidiar a atuação pedagógica de sala aula, diminuindo a distância entre teoria e prática. Ainda, para Mantoan (2001), é difícil elaborar proposta de formação continuada que suplante a transmissão de técnicas prontas de receituários, pois “[...] a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino, e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam e adotam na sala de aula é frequentemente rejeitado.” (MANTOAN, 2001, p. 117).

Em síntese, os resultados desta pesquisa pretendem ampliar o conhecimento científico sobre a oferta de estratégias viáveis para a promoção de



mudanças conceituais e/ou operacionais no discurso e talvez na atividade prática docente, consonantes com os estudos de Prada; Palma; Filho; Passos (2001), que apontam a formação continuada como um procedimento eficaz, quando se propõe a ofertar melhores condições de ensino e aquisição de conhecimentos teórico-práticos, por meio da análise do cotidiano real do professorado. Tais indicativos subsidiam a proposta de que o professor se perceba enquanto investigador, pesquisador e problematizador da sua prática pedagógica, construindo ou reconstruindo essa prática, à luz dos referenciais teóricos e da reflexão contínua. (NASCIMENTO, 2001).

Fica, então, a ideia de que este estudo possa ser replicado em outras realidades para o aperfeiçoamento da investigação científica, bem como para o favorecimento do aporte teórico da Educação e da Psicologia em situações dessa natureza.

Referências

ALVES, Rubem. **Pensar**. Filosofia da ciência. São Paulo: Brasiliense, 1993.

ARANHA, Maria Salete Fábio; LARANJEIRA, Maria Inês. Brasil, século XX, última década. **A integração do aluno com deficiência na rede de ensino**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 44, p. 19-31, 1998.

BLANCO, Rosa, Inovação e Recursos Educacionais na Sala de Aula. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.3, p.319-323.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Conjunto de materiais para a capacitação de professores e necessidades na sala de aula. **Série atualidades pedagógicas**. Tradução SILVA, Ana Maria Isabel Lopes da. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

CARRETERO, Mário. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL César; PALÁCIOS Jesus; MARCHESI Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (v. 2).



CUNHA, Ana Maria de Oliveira. **A mudança conceitual de professores num contexto de educação continuada.** 1999. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2003.

FUENZALIDA, Eugênio. Orientações para o planejamento de programas de formação continuada. In: MENEZES, Luís Carlos (Org.). **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano.** São Paulo: Autores Associados. 1996.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azaredo. A formação continuada dos profissionais de ensino. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3., 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp, 1994. p. 19-25.

GIOVANNI, Luciana Maria; MONTEIRO, Dirce Charara. Educação continuada e investigação-ação: da relevância de uma fase exploratória. **Formação continuada de professores: o desafio metodológico.** Campinas: Papirus, 2000.

118 LEITE, Lúcia Pereira. **Estudo de estratégias para a formação continuada do professor de Educação Especial.** 1997. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 1997.

LEITE, Lúcia Pereira. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador:** um estudo em classe especial. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2003.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Abrindo as escolas às diferenças. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

MARTINS, Lúcia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** 2001. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2001.



MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 44, p. 59-72, 1998.

MIZUKAMI, Maria Da Graça Nicoletti; REALI, Aline de Medeiros Rodrigues; LIMA, Emília Freitas; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia (Org.). **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar/COMPED, 2002.

NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Construindo um novo tempo de prática pedagógica. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). **A linguagem do outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Butasmante (Org.). **A linguagem do outro no espaço escolar**. Campinas: Papirus, 1993.

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

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado; PALMA FILHO, João Cardoso; PASSOS, Laurizete Ferragut. Educação continuada: o discurso oficial, a política e a utopia. Textos geradores, GT5. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6., 2001, São Paulo. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP (SP), 2001. p. 77-90.

RUEDA, Robert. Desempenho assistido no ensino da escrita a estudantes com distúrbios de aprendizagem. In: MOLL, Luis (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SÁNCHEZ, Emílio. Estratégias de Intervenção nos Problemas de Leitura. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (v. 3).

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem, desenvolvimento e educação: o papel da mediação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 1., 2007, Bauru. **Anais...**



São Paulo: UNESP, 2007. (Conferência proferida subsidiado pelo Relatório de Pesquisa Aprendizagem, desenvolvimento e educação: o papel da mediação,. 2005, elaborado pela autora em coautoria com GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; MORI, Nerli Ribeiro Nonato; GOULART, Aurea Maria Paes Leme; PALANGANA, Isilda Campaner; MIRANDA, Maria de Jesus Cano; GUHUR, Maria de Lourdes Periotto).

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. O trabalho pedagógico na (ad) versidade da sala de aula. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 23, p. 39-47, 1989.

STROILLI, Maria Helena Melhado; GONÇALVES, Carmem Lúcia Caldeira. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da psicologia. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, p. 47-55, 1995.

YGOTSKY, Lev Semyonovich, **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Profa. Dra. Lucia Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista | UNESP | Bauru | São Paulo
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
do Desenvolvimento e Aprendizagem
E-mail | lucialeite@fc.unesp.br

Graduanda Simone Perinotto
Universidade Estadual Paulista | UNESP | Bauru | São Paulo
Curso de Psicologia | Bolsista da FAPESP (na época do estudo)
E-mail | simoneperinotto@hotmail.com

Recebido 13 jul. 2009
Aceito 11 ago. 2009