

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E SÓCIO-HISTÓRICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Antônia Batista Marques¹
Sílvia Maria Costa Barbosa²

Resumo

Este artigo relata uma experiência pedagógica realizada no Curso de Pedagogia no Programa Especial de Formação para a Educação Básica - PROFORMAÇÃO da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. As duas professoras pesquisadoras dessa instituição superior responsáveis pela experiência objetivaram contribuir com a formação e a reflexão crítica do aluno-professor sobre sua prática profissional no exercício do magistério. Desenvolvemos essa experiência vislumbrando uma formação permanente, tendo como sujeitos 34 alunos-professores de uma mesma turma do referido curso durante seus três anos de duração. O sustentáculo teórico deu-se a partir de estudiosos como P. Freire, L. S. Vigotski e V. V. Davidov. Os dados foram levantados através de questionário, entrevistas individuais e coletivas e observações. Durante os seis semestres letivos foram administradas pelas professoras-pesquisadoras as disciplinas pedagógicas, ciclos de estudo, debates e assessoramento individual e coletivo. Como conclusão, podemos dizer que a reflexão crítica sobre a prática dos alunos-professores está em processo, o que para nós foi um resultado significativo.

Palavras-chave: Aluno-professor. Experiência. Reflexão. Crítica.

TEACHING EXPERIENCE IN A PERSPECTIVE DIALOG AND SOCIO-HISTORICAL IN TEACHER EDUCATION

Abstract

This study reports a pedagogical experience settlement in the Pedagogy Course in the Especial Program Formation for the Basic Education - PROFORMAÇÃO at the Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Two teachers-searchers from this superior institution that were responsible in conducting this research aimed to contribute with the students-teachers formation and critical reflection about their professional practice on teaching service. This experience was developed aiming a constant formation for 34 students-teachers in a same class of this course during three years. The theoretical mainstay about this process was based on studies of P. Freire, L. S. Vigotski and V. V. Davidov. The data were collected through a survey, individual and collective interviews and observations. Through six semesters long teachers-searchers administered classrooms of pedagogical disciplines, cycles of study, discussions and individual and collective assistance. The critical reflection about the students-teachers practice has been updated and it had such a significant result.

Keywords: Students-teachers. Experience. Critical Reflection.

Introdução

O trabalho em discussão não irá tratar de um inventário sobre formação crítica reflexiva do professor, mas socializar algumas vivências da nossa prática enquanto professoras-formadoras³ da Faculdade de Educação - FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, e participantes ativas do Programa Especial de Formação

Recebido em: Maio de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

¹ Professora especialista da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Faculdade de Educação. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. tonhabm@yahoo.com.br

² Professora mestra da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Faculdade de Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. silviacostab@yahoo.com.br

³ Termo usado para nominar os professores que participaram da experiência.

para Educação Básica - PROFORMAÇÃO, no Curso de Pedagogia - UERN, onde tivemos a oportunidade de vivenciar situações conflitantes no que diz respeito à prática docente de professores no exercício do magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte. O trabalho educativo do professor deve ser o de um mediador da formação cognitiva, crítica e afetiva no aluno, mas sempre possibilitando a este uma aprendizagem que o ajude a crescer.

A liberdade e a responsabilidade sempre caminham juntas, e isso é válido tanto para a educação quanto para os vários aspectos da vida cotidiana. No que tange ao professor em exercício do magistério, temos que viver com as consequências do que aprendemos ou do que não aprendemos, porque corremos o risco de não percebermos as mudanças do mundo globalizado, estando fadados a sermos enganados por outros e não acompanharmos os avanços impostos pela sociedade atual.

A contribuição da educação formal é imprescindível no que se refere ao repensar do papel do professor no conjunto de suas funções, que por natureza são complexas. Ao professor é atribuído o papel de rever, simultaneamente, dentre outros aspectos, os currículos prescritos e vividos, os valores e normas difundidas pela sociedade, as experiências pedagógicas vividas e, sobretudo, a necessidade de canalizar esforços, tendo em vista o compromisso de inovar sua prática docente para atender às necessidades do momento em que estamos vivendo. Para atender a tais necessidades de forma compatível com a complexidade que as mesmas possuem, faz-se necessário que as funções do professor sejam guiadas por uma reflexão crítica de sua prática.

Freire (1998) acredita no permanente aprendizado do educador, que se realiza através do ato educativo, mas acrescenta que este ato não pode ser dissociado de uma prática, elemento essencial no processo de conscientização, tanto do educador quanto do educando.

Deste modo, as estratégias de aprendizagem não podem ser construídas a partir de um inventário de parâmetros, indicadores e conceitos que se sobreponham, devem ser construir numa perspectiva mais complexa, mais dialética. Segundo P. Freire (1989, 29), "a tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo". Sendo assim, para provocar reflexões na prática do professor, não basta entendê-lo enquanto sujeito especialista em determinada área de conhecimento, mas como um sujeito que busca, através de uma formação permanente, dominar um saber multirreferencial, assumindo a constante postura de aprendiz frente ao fenômeno educativo, ao desenvolvimento histórico-cultural do aluno e, principalmente, adotando atitudes reflexivas para teorizar sua prática.

Para P. Freire, (1998, p. 43) "... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". O que pretendemos com esta pesquisa é contribuir para a formação de professores com reflexões teórico-metodológicas que ajudem à formação permanente, possibilitando ao professor condições de refletir e auto refletir, no enfrentamento das situações diversas do cotidiano de sua prática docente.

Para uma melhor compreensão da dimensão do nosso trabalho, será feito um recorte das nossas vivências enquanto professoras há mais de dez anos da Faculdade de Educação na UERN. Tal recorte corresponde às experiências vivenciadas durante três anos no PROFORMAÇÃO. Assim, este texto estrutura-se em três partes: o contexto das vivências; relato das vivências; algumas considerações acerca do desenvolvimento dos alunos-professores, sujeitos da experiência pedagógica.

Contexto da experiência

Ao discutir um programa para Formação de Professores em exercício do magistério, seja para o Curso de Pedagogia ou para um Curso de Pós-Graduação, é necessário que se faça uma rápida caracterização das condições desses professores no Brasil e, principalmente, do professor do Norte e Nordeste, que trabalha muitas vezes aquém das condições intelectuais e materiais de professores de outras regiões ditas privilegiadas, Sul e Sudeste, do país. Atribui-se a esse fato o acesso mais rápido às recentes pesquisas e seus resultados, em que as escolas, mesmo públicas, dispõem de ferramentas que facilitam o ensino e, principalmente, a capacitação do professor em serviço.

Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96, a maioria dos professores dos anos iniciais do Ensino fundamental (antigo primário) da rede pública dos municípios e dos estados do Brasil não tinha o curso superior, como também existiam e ainda existem muitos professores leigos, ou seja, professores que não têm nem o curso médio do Magistério.

Para fazer frente ao grande contingente de professores que não possuíam o ensino superior, a UERN criou o seu PROFORMAÇÃO, objetivando a formação do professor em exercício da profissão para o Ensino Básico. Dada a emergência em formar professores com o grau superior para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 1999 o programa implantou o Curso de Pedagogia.

As licenciaturas ofertadas pelo PROFORMAÇÃO/UERN apresentam uma duração de três anos, com as disciplinas sendo distribuídas em seis semestres letivos, perfazendo uma carga horária de 2.700 horas de atividades presenciais (aulas teóricas, discussões, trabalhos diversos...), atividades vivenciais (todas as tarefas orientadas pelos professores de cada disciplina para serem realizadas na prática pedagógica do aluno-professor), seminários integradores, Prática de Ensino e o trabalho de conclusão do curso. Vale ressaltar que as disciplinas de todas as licenciaturas são ministradas durante as férias, todos os finais de semana e quase todos os feriados, com uma carga horária de 60 horas aulas cada.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia desse Programa vem formando professores em serviço no Magistério, vislumbrando a capacidade de construir e reconstruir as concepções a respeito do processo educacional, a partir das novas discussões paradigmáticas que envolvem a prática educativa. Nessa perspectiva, "busca capacitar o professor para uma nova ação docente reflexiva e transformadora" (PPCP, 2002, p. 23).

Como professoras do quadro permanente da UERN preocupadas e envolvidas com a formação do professor, optamos por realizar um trabalho que possibilitasse a construção de saberes, e envolvesse estudos teóricos e práticos a respeito das dificuldades da prática da sala de aula relatadas pelos alunos-professores durante as nossas aulas.

As turmas em que lecionávamos eram diferentes, mas, quando sentávamos para estudar, preparar as aulas, ou mesmo nos intervalos das aulas, durante o cafezinho, começavam as discussões acerca do curso, das dificuldades dos nossos alunos, e se realmente valeria a pena tanto esforço, sacrifício, renúncia, por parte deles e nossa, pois as aulas aconteciam nas férias, feriados e aos sábados, durante três anos. E foi isso o que mais nos inquietou, surgindo, assim, dúvidas a respeito da formação no exercício do magistério, elaborada a partir das diretrizes das políticas públicas vigentes no país.

Neste sentido, passamos a realizar conjuntamente nossos planejamentos, e

decidimos montar uma proposta para trabalhar numa mesma turma durante os três anos do curso. É a materialização de tal proposta que discutiremos em outras partes deste trabalho.

Relato da experiência

No ano de 2002, lançamos à coordenação pedagógica do PROFORMAÇÃO a proposta de realizarmos um trabalho integrado numa determinada turma durante os três anos do Curso de Pedagogia do referido programa. Tal proposta teve como objetivo discutir essencialmente acerca de duas dimensões:

- a) Comunicação empática no desenvolvimento das inter-relações aluno-professor;
- b) Desenvolvimento do pensamento estratégico do aluno-professor.

A partir das inter-relações entre as referidas dimensões foi realizada uma experiência coletiva com o objetivo de contribuir com o aluno-professor no desenvolvimento da capacidade de refletir e auto-refletir criticamente sobre sua prática docente em diversas situações do cotidiano. Paralelamente às peculiaridades de cada dimensão a ser trabalhada, existem pontos comuns que nos permitem uma visão do todo e das partes para a realização da experiência, tais como sujeitos da pesquisa, aporte teórico e metodologia.

Em relação aos sujeitos, a experiência desenvolveu-se numa turma com 34 alunos-professores do Curso de Pedagogia - PROFORMAÇÃO, da UERN, durante três anos. A coleta de informações processou-se através de questionário fechados, observações in loco, entrevistas individuais e coletivas, assessoramento. De posse das informações, elaboramos o programa de assessoramento, através das disciplinas pedagógicas ministradas a cada semestre. Foram realizados círculos de estudos, mini-cursos, oficinas pedagógicas, filmes, debates e trocas de experiências. Elaboramos um calendário de visitas às salas de aulas dos alunos-professores, com o intuito de acompanhar e diagnosticar a realidade acerca das dimensões trabalhadas pelas professoras-pesquisadoras.

O aporte teórico-metodológico utilizado consistiu-se do entrelaçamento entre idéias humanistas de P. Freire e C. Rogers e a Teoria histórico-cultural de L. Vigotski, V. V. Davidov e outros, haja vista que elas nos conduzem à reflexão de que o professor não pode apontar soluções simples no seu cotidiano de trabalho para problemas que, na sua essência, são complexos e multifacetados.

Este ponto em comum entre os referenciais teóricos conduziram-nos a quatro princípios de análise para guiar a nossa concepção teórica na experiência pedagógica para o desenvolvimento do aluno-professor: a) A formação de professores deve considerar a compreensão do aprendiz enquanto sujeito ativo que constrói sua personalidade e sua história; b) A estruturação dos conteúdos de ensino deve considerar os aspectos cognitivo, crítico e afetivo; c) A consideração da situação histórico-cultural do aprendiz promove seu desenvolvimento; d) A pedagogia deve permitir uma reflexão do sujeito aprendiz sobre sua própria atividade.

É interessante ressaltar que o referencial teórico aqui definido alerta-nos para o fato de que a educação formal privilegia em seu processo de ensino-aprendizagem o plano da metacognição como via de favorecer uma análise sistêmica e complexa da realidade.

Discutindo sobre as dimensões:

- A comunicação empática no desenvolvimento das inter-relações aluno-professor

Esta temática tem como objetivo investigar o desenvolvimento da empatia como elemento que pode contribuir nas relações interpessoais, na perspectiva de proporcionar condições aos professores de refletirem criticamente acerca da sua prática pedagógica.

Para atender às peculiaridades desta temática, a nossa investigação tem dado maior destaque aos estudos de P. Freire, L. S. Vigotski e C. Rogers sobre a educação e, conseqüentemente, formação do professor, haja vista que estes teóricos têm contribuído significativamente a respeito da importância e utilização da comunicação empática do professor como via para o estabelecimento das relações interpessoais que perpassam a sala de aula.

Os estudos realizados sobre a comunicação humana vêm se constituindo numa fonte relevante para entendermos a conduta das pessoas, sendo a comunicação discutida em duas vertentes: a pragmática e a interativa dialógica.

Na perspectiva pragmática, toda comunicação afeta a conduta e independe da fala, estando diretamente vinculada ao contexto em que acontece a comunicação, inclusive levando-se em conta os indícios comunicativos das relações interpessoais.

Na perspectiva interativa dialógica, a comunicação é diálogo interativo, sendo um circuito de intersubjetividade que produz diálogos orais e não orais, que se dão através de gestos, palavras, olhares explícitos e não explícitos, que vão se constituindo em circuitos abertos, não necessariamente fechados ou circulares. Por serem circuitos abertos, a comunicação recebe interferência do contexto histórico-cultural, sendo simultaneamente reproduzida e modificada.

Na tentativa de desvelar uma nova compreensão da comunicação, capaz de alterar a relação tradicional entre comunicador e receptor, P. Freire (1971, p. 69), diz que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". Para ele, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa sutil ou explícita de algum ideal, contra algo e contra alguém, nem sempre claramente definido. Assim, a comunicação não é neutra, estando contida nela alguma intenção.

Vislumbrando o contexto escolar, especificamente a sala de aula, percebemos que as relações interpessoais entre professor e aluno constituem-se em vínculos muito fortes e comportamentos vão influenciando gradativamente a ação dos mesmos, constituindo-se, assim, em sistemas abertos de retroalimentação. Ou seja, a conduta de um vai exercendo influência sobre o outro e vice-versa. Tais relações devem ser percebidas e trabalhadas tendo em vista o contexto histórico-cultural no qual está inserida a sociedade, as pessoas e, conseqüentemente, a escola.

De C. Rogers utilizamos o conceito de empatia e de clima das relações, a partir da reelaboração para um modelo diretivo, mas por sua vez democrático, no qual o professor, sendo empático com seu aluno, ajuda-o, quando necessário, a vencer as suas dificuldades. Esse estudioso chama atenção para a relevância em compreender e aceitar o outro. Segundo ele, "esta aprendizagem se relaciona intrinsecamente com a comunicação empática [...] sentir as atitudes de um indivíduo e procurar ajudá-lo a sair de uma posição de inferioridade" (C. Rogers, 1977, p. 31). Ser empático permite ao professor 'sentir' as emoções e limitações dos seus alunos, na medida em que estimula e trabalha com a auto-estima, objetivando vencer os desafios da sua aprendizagem.

Em relação ao desenvolvimento da independência intelectual do aluno, esta pesquisa centraliza seus estudos na contribuição de Vigotski (2001) a respeito da Zona de

Desenvolvimento Próximo - ZDP¹⁵. Segundo ele, o trabalho com a ZDP permite orientar o processo pedagógico em relação ao desenvolvimento do educando o mais rápido possível. A ação do professor sobre a ZDP do aluno precisa da empatia, para que este saiba se colocar no lugar dos alunos, saber quando deve ajudá-los a superar as dificuldades e quando eles não precisam de sua interferência. A postura empática do professor precisa do conhecimento da ZDP, para saber do que necessita realmente o aluno para ampliar cada vez mais o seu desenvolvimento e em que necessariamente deve consistir a ajuda, ou não, e quando o professor ou alguém mais experiente deve mediar as atividades.

O professor deve se preocupar em elaborar atividades condizentes com a ZDP do aluno, trabalhando com atividades desafiadoras, que possibilitem a problematização, reflexão, criatividade e que, principalmente, provoquem interesse e discussões entre os colegas, de forma que um ajude o outro a crescer.

Percebemos que os alunos-professores, sujeitos partícipes da nossa experiência pedagógica, sentem dificuldades de entender, mesmo que teoricamente, os conceitos de empatia, ZDP e clima das relações, apesar de esses temas já terem sido discutidos em várias situações no decorrer do Curso de Pedagogia. Por outro lado, percebemos uma disposição para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o trabalho com esses conceitos. E isso nos impulsiona a buscar, junto aos alunos-professores e equipe da pesquisa, mais alternativas de soluções para uma prática pedagógica mais dialógica, a partir de estudos e reflexões, dos citados teóricos, que, em alguma medida, consideram o desenvolvimento pessoal do ser humano.

Desta forma, vai se delineando a figura do professor, que não será substituída por novas tecnologias, mas que sofrerá algumas mudanças, na perspectiva da mediação inerente ao processo educativo: a ele caberá cada vez mais estimular a curiosidade e a criatividade dos alunos, coordenar o processo de construção do conhecimento, ajudar para a transformação da informação, do conhecimento empírico em conhecimento científico. Este novo paradigma vem requerer a criação de um clima motivador e favorável à mudança, além de um ambiente facilitador que permita o estabelecimento da autonomia e da solidariedade.

Para concretizar esta concepção de professor e de ensino é necessário que o professor saiba utilizar os conhecimentos aprendidos, fazendo uma conexão com sua prática, promovendo situações nas quais haja participação e interação entre os alunos, sendo ele o mediador do processo de aprendizagem.

- Desenvolvimento do pensamento estratégico do professor

Esta problemática objetiva cooperar de forma efetiva para uma educação que reflita, discuta e ponha em prática a verdadeira reelaboração do conhecimento. Desta forma, esta experiência teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, na perspectiva da utilização de estratégias conscientes através do desenvolvimento do pensamento teórico do professor.

Uma fonte importante para esse aspecto é a teoria crítica, que reforça a necessidade e relevância de uma abordagem científica, por parte do professor, na reflexão sobre o seu pensamento, sua prática e relação entre o que pensa, como pensa e por que pensa. De acordo com a teoria crítica, o professor deve ser investigador de sua prática, e para isso se faz necessário que ele utilize os métodos da investigação-ação. Segundo, P. Freire (1996, p.24) "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação

¹⁵ O que aluno pode aprender com a ajuda de alguém mais experiente.

Teoria-Prática sem a qual a teoria pode ir virando bla, blá, blá e a prática ativismo."

Desta forma, é inevitável que o professor desenvolva o seu pensamento teórico na perspectiva de tomar decisões conscientes em relação ao por que fazer, para que fazer e como fazer.

O conceito intervém como forma de atividade mental mediante a qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas conexões, que se refletem na sua unidade de generalidade e na essência das coisas.

Nesse sentido, ensinar não se esgota na transmissão de conteúdos superficialmente prontos, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível, segundo P. Freire (1998). Para que isso ocorra, é necessário que o professor desenvolva o seu pensamento teórico, o que possibilita uma reflexão consciente sobre a sua prática.

Quando¹⁶ o professor reflete, dialoga consigo mesmo, aplica uma estratégia consciente de seus propósitos, é capaz de tomar decisões conscientes sobre a aplicação dessas estratégias. No momento em que sente que não está sendo coerente, ele é capaz de regular a sua prática. Quando o professor avalia sua estratégia, percebe a complexidade da tarefa. Essa avaliação deve iniciar-se no início da planificação da estratégia. Nesse momento, o professor pode avaliar também o seu desenvolvimento pessoal para detectar possíveis falhas.

Durante a aplicação da estratégia, o professor deve estar consciente de como, quando e porque vai realizar determinada estratégia. Assim, podemos dizer que a realização de uma estratégia consciente requer do professor um pensamento que, segundo Davidov (1981), deve ser teórico ou científico. Tal esquema de pensamento permite-lhe explicitar um método de análise, ter consciência da atividade organizada, a partir da relação entre a atividade-comunicação. Com base no pensamento teórico, o professor planifica e orienta tarefas para os alunos, diferenciando o essencial do superficial, o que torna a tarefa significativa para o aluno.

Um professor que utiliza estratégias conscientes busca um sistema de conexões que não fragmenta seu trabalho. Planifica e orienta as atividades fundamentado em conceitos científicos, é capaz de refletir sobre o nível dos seus próprios conhecimentos e habilidades, não levando em conta somente o saber da experiência, que se constrói à base das aparências do cotidiano.

Assim, um professor estratégico é capaz de planejar e dar respostas a questões como: Será que é capaz de sintetizar e expor as idéias que vai passar para o seu aluno? Dispõe de recursos necessários para orientar adequadamente a tarefa? Sabe como ampliar os seus próprios conhecimentos? Se o professor for capaz de responder a estes questionamentos, possivelmente terá uma auto-imagem cognitiva para realizar com êxito uma tarefa e poderá tomar decisões que facilitem atingir seus objetivos.

Após planejar, o professor estratégico é capaz de regular a sua prática. Através da regulação, ele provavelmente responde às seguintes questões: Que objetivos pretende alcançar? Que conhecimentos são necessários para a realização das tarefas? Durante a realização das tarefas, está alcançando os objetivos propostos? Os procedimentos utilizados são adequados? Está distribuindo o tempo adequadamente? Ao final da tarefa, tem alcançado os objetivos propostos? Se precisar repetir a tarefa, sabe modificar o que foi negativo? Para que o professor possa responder a todas essas perguntas é necessário

¹⁶Disciplinas, seminários, mini-cursos e oficinas pedagógicas.

que tenha construído um pensamento teórico que seja o suporte para a realização de suas atividades.

Um professor com visão estratégica é capaz de observar, analisar, tirar proveito das experiências, organizar idéias, debater, questionar, e essas são competências que não bastam ao professor ter ou dizer que tem, é necessário que ele as ponha em prática e, para que isso aconteça, ele precisa pensar teoricamente.

A esse respeito, P. Freire (1998) diz que: "Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos". Nessa perspectiva, o professor deve ter um leque de possibilidades e opções para organizar sua vida na aula, e isso lhe dará uma visão da globalidade e possibilitará que ele tenha consciência disso, consciência de que ele tem que seguir uma estratégia, de que não vai planejar a aula baseado somente no saber da experiência, mas que existe ciência por trás disso.

Considerações finais

A partir da análise dos dados coletados no diagnóstico e do acompanhamento dos sujeitos durante a experiência, constatamos que uma parte dos alunos-professores analisados apresenta um discurso e uma prática concretos, essenciais, demonstrando segurança no que fala e faz. Nesta perspectiva, quando interagem com seus pares, demonstram abertura e reconhecimento da importância da reflexão coletiva e da auto-reflexão para o redimensionamento da prática pedagógica.

Por outro lado, a maioria dos professores apresenta, em sua prática, uma concepção tradicional de ensino, utiliza teorias ad hoc em detrimento do pensamento teórico, não reflete sobre o significado das atividades desenvolvidas, utiliza tarefas reprodutivas, não faz diagnóstico do nível de desenvolvimento real e próximo, não planeja estrategicamente, não estabelece limites, possui um discurso amplo, vago, abstrato e não essencial, apresentando uma grande resistência a mudanças.

Durante os três anos da experiência pedagógica foi possível perceber que um trabalho em grupos pequenos traz avanços significativos, haja vista o desenvolvimento das ações em sala de aula, o interesse em participar das discussões quando o grupo se reunia, para discutir os problemas comuns e diferenciados em busca de compreender e buscar soluções a partir dos debates travados no grupo. Temos depoimentos marcantes do grupo, como exemplo o da aluna- professora Josefa , que disse:

Tinha muita vontade de participar do trabalho de vocês, porque tinha vontade de aprender. Até que um dia pedi para vocês me ajudar, porque eu tinha muitos problemas em sala de aula e não sabia o que fazer. Na faculdade durante as aulas eu tinha vergonha de falar, mas hoje eu entendo que é porque eu não sabia de nada. E isso também era na escola, agora eu fala e não tenho mais vergonha, porque estou estudando.

Esse depoimento expressa que a reflexão dessa aluna-professora está em processo, uma vez que ela passou a compreender a importância do trabalho em grupo, a importância de estudar os conceitos, socializar as dificuldades sem sentir vergonha, em busca de soluções para os seus problemas. Ressaltamos aqui que todas as que fizeram parte do assessoramento chegaram a esse estágio. O que significa dizer que em relação ao princípio da reflexão sobre a prática os resultados foram significativos.

Quando fomos pela primeira vez na sala de aula da aluna-professora Renata, sentimos um grande impacto, pois era uma turma do 1º ciclo, com 43 alunos de 7 a 9 anos

de idade. A professora não parava, ou em alguns momentos ignorava muitos daqueles alunos, que saíam e entravam na sala como se estivessem em qualquer ambiente, menos na escola. Percebemos que, apesar de a professora gritar muito, os alunos não obedeciam, não tinham limites e nem respeito. Ficamos preocupadas e começamos a estudar e discutir como ajudá-la a avançar em busca de uma melhor organização do seu trabalho, principalmente na elaboração das atividades.

Discutíamos com ela a respeito da importância do trabalho em grupo e de como os próprios alunos poderiam ajudá-la, mas ela não acreditava e dizia: "isso que vocês dizem não funciona. Quando eu fizer um trabalho em grupo vem a diretora pra saber o que estou fazendo, pois eles vão fazer aquela bagunça".

Durante o assessoramento tivemos os seguintes depoimentos em relação ao trabalho em grupo: Elianete diz:

Tenho 34 alunos eu geralmente tento ajudar aqueles que têm mais dificuldades [...] eu já sei mais ou menos aqueles que fazem mais rápido, e do mesmo jeito, eu graças a Deus tive muita sorte porque tenho muito aluno (sic) que tem um desenvolvimento muito grande, ai eles já estão acostumados, desde o início do ano eu trabalho em grupo, e vem dando certo, eles me ajudam com os outros. Eu tento trabalhar dessa forma, ajudando a responder, não dando a resposta, do mesmo jeito eu ensino a eles [...] eles perguntam o que o colega esta entendendo, como é que se escreve tal palavra e dessa forma eles vão me ajudando e ajudando os colegas.

Já Antonieta diz que:

[...] eles trabalhando em grupo eles tem oportunidade de conhecer um ao outro, trocar idéias de ser mais amigos uns com os outros, de compartilhar melhor as coisas [...] acho que traz muitas coisas boas, eles dividem e trocam idéias ajudam uns aos outros, apesar da indisciplina, mas é muito positivo.

As transformações advindas da sociedade contemporânea exigem, em todas as áreas de atuação profissional, uma nova forma de pensar e fazer ciência como condição para atender às perspectivas de evolução dessa sociedade na direção epistemológica do entrelaçamento entre idéias humanistas de P. Freire e C. Rogers, a teoria histórico-cultural de L. Vigotski e V. V. Davidov, as quais se propõem a ver o homem em todas as suas dimensões, ou seja, cultural, social, política e histórica. Assim, esse modo de lidar com o conhecimento exige a dialogicidade entre sujeito observador e sujeito observado na perspectiva de que o primeiro ressignifica-se ao propor sentido ao outro. Trata-se de uma longa e contínua formação entre sujeitos.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para a formação de professores, para os Cursos de Pedagogia, especialmente o Curso de Pedagogia da UERN, para o processo de reflexão constante sobre a prática pedagógica, vislumbrando o desenvolvimento da autonomia intelectual dos seus alunos, entendida como a busca constante pelo saber e saber fazer. Freire e Vigotski concebem que as inter-relações mediatizadas pelo mundo contribuem para o desenvolvimento e a construção de sujeitos cognoscentes.

Referências

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1981.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ROGERS, C. **El proceso de convertirse en persona**. 7. ed. México: Ed. Paidós, 1977.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - Habilitação Magistério dos anos Iniciais do Ensino Fundamental - PROFORMAÇÃO. 2002, p. 1-60.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II** (Incluye Pensamento y Lenguaje Conferências sobre Psicología. 2. ed. Madrid: Machado Livros, 2001.

_____. **Obras escogidas III** (Incluye Problemas del desarrollo de la psique). 2. ed. Madrid: Visor, 2001.