

REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM UM GRUPO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Antônio dos Santos Andrade⁸

RESUMO: A partir das concepções de Donald Schön sobre a formação do professor como prático reflexivo, os princípios de trabalho com pequenos grupos, baseados nas concepções de J. L. Moreno, foram utilizados com o objetivo de facilitar o processo de reflexão sobre suas práticas de sala de aula, com seis professores do Ensino Fundamental. Foram realizados nove encontros de 90 a 120 minutos de duração. Nas discussões, os casos dos alunos mais problemáticos quanto ao seu comportamento foram trazidos pelos professores e analisados pelo grupo a luz das concepções da Pragmática da Comunicação Humana. Como resultado destas discussões, os professores foram levados a considerar os aspectos mais latentes, e portanto significantes, de suas relações com os alunos. Estas reflexões conduziram a uma “resignificação” das mesmas, com efeitos surpreendentes sobre os comportamentos dos alunos.

Palavras Chaves: Formação de Professores; Profissional Reflexivo; Ensino Fundamental; Dinâmica de Grupo e Psicodrama.

REFLECTING ABOUT THE PUPIL-TEACHER RELATIONSHIP- Group of Teachers of Elementary School

ABSTRACT: Starting from Donald Schön's conceptions about the teachers' formation as practical reflective practitioner, the principle of small groups work based on J. L. Moreno conceptions they were used with the objective of facilitating the reflection process on its practices of classroom, with six teachers of the Elementary School. Nine encounters were accomplished of 90 to 120 minutes of duration. In the discussions, the most problematic students' cases with relationship to its behavior, they were brought by the teachers and analyzed by the group the light of the conceptions of the Pragmatic of the Human Communication. As a result of these discussions, the teachers were taken it they consider the most latent aspects, and therefore significant, of its relationships with the students. These reflections drove to «re-signification» of these relationships, with surprising effects about the students' behaviors.

Key Words: Teachers training; Reflective Practitioner; Elementary School; Group Dynamic e Psychodrama.

A questão da formação de professores sempre recebeu grande atenção dos pesquisadores na área da educação e tem se tornado preocupação crescente nos últimos anos. Em obra de referência sobre o tema, Nóvoa (1992) reúne autores que analisam a situação desta questão em diferentes países: Popkewitz (1992), Schön (1992) e Zeichner (1992)

nos EUA, Reino Unido, Canadá e Austrália; Chantraine-Demilly (1992) discute a situação na França; García (1992) e Gómez (1992) a da Espanha; e Nóvoa (1992) a de Portugal. Este último autor aponta três idéias que estão presentes em quase todos os outros textos citados: a necessidade de se travar o debate a partir de uma análise dos distintos projetos da profissão docente; a perspectiva dos professores como profissionais reflexivos; e o direcionamento do debate para a relação entre a teoria e a prática na formação do professor.

⁸ Endereço para correspondência: Av. dos Bandeirantes, 3900 - CEP: 14.040-901 Ribeirão Preto, e-mail: antandra@ffclrp.usp.br; home page: <http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/2060/>.

Nóvoa (1992), ao analisar a situação da formação de professores em Portugal, revela o percurso histórico desta prática, destacando os diferentes momentos que levaram à consolidação desta profissão, naquele país. São destacados três momentos principais: a década de 70 que ficou marcada pela formação inicial de professores; a década de 80 que se caracterizou pela profissionalização em serviço; e a de 90 como aquela que se destinaria à formação contínua destes profissionais. A seguir, o autor discute a questão da formação de uma identidade profissional, destacando neste processo a importância de se estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que propicie aos professores os meios para um pensamento autônomo e lhes facilite dinâmicas de auto-formação.

Tanto García (1992) quanto Gómez (1992), ao abordarem a situação da formação de professores na Espanha, após uma revisão crítica de propostas anteriores, defendem a reflexão como o conceito mais utilizado pelos investigadores que estudam a questão, relacionando os diversos sentidos que o termo assume. Ambos concordam em considerar as contribuições de Donald Schön com seus livros *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) como aquelas que tiveram maior peso na difusão do conceito de reflexão. O texto de Gómez (1992) prolonga a questão ilustrando-a com alguns exemplos e confrontando-a com outras abordagens, sugerindo ao final um conjunto de princípios para a renovação dos programas de formação de professores.

Chantraine-Demilly (1992) centra-se na questão da formação contínua de professores tal como ela tem sido desenvolvida na França, analisando quatro modelos: a forma universitária; a escolar; a contratual e a interativa-reflexiva. Após uma discussão dos aspectos favoráveis e desfavoráveis de cada um destes modelos, defende, no plano individual, aquele enquadrado na forma universitária, “eficaz sobretudo numa perspectiva afetiva e intelectual do encontro”; e no plano coletivo, a interativa-reflexiva.

Já Popkewitz (1992) faz uma análise da formação de professores nos EUA numa abordagem sócio-histórica, contextualizando o conceito de profissão e discutindo o modo como ele pode ser aplicado e Schön (1992) apresenta uma síntese genérica de

suas concepções sobre a formação de profissionais. De outro lado, Zeichner (1992) fala das inovações recentes no *practicum* (momento estruturado de prática pedagógica na formação: estágio, aula prática, etc.) no Reino Unido, EUA, Canadá e Austrália, em relação ao modo como enfrentam os diferentes obstáculos à aprendizagem dos professores, tendo por base as contribuições de Schön de 1983 e 1987.

No Brasil, entre os pesquisadores que trabalham com a formação contínua de professores, destacam-se: o “Grupo de Estudos ‘Docência, Memória e Gênero’” (GEDOMGE) da FEUSP (Catani, 1987, Catani e col. 1997 e Bueno e col., 1998), o Núcleo de Ensino da FCL da UNESP, Campus de Araraquara (Marin, 1990, Dias-da-Silva, 1992, 1994 e 1998; Dias-da-Silva e Chackur, 1990 e Giovani, 1995), o grupo da Universidade Federal Fluminense (Garcia, 1987, 1992, 1993 e 1996), o grupo da UFSCar (Mizukami e Reali, 1996) e também os pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP (Gatti, 1992 e 1996 e André, 1989), além das contribuições de Mazzeu (1998), e Lüdke e Afonso (1985). O ponto em comum destas propostas de formação continuada também se refere à necessidade do desenvolvimento do pensamento reflexivo, ou do crítico reflexivo como preferem alguns, a partir da crítica da racionalidade técnica:

“É no cotidiano de sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações. Daí que as discussões teóricas são todo o tempo reportadas à prática alfabetizadora trazida pelas professoras, num processo que visa à recuperação da unidade dialética teoria e prática. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência.” (Garcia, 1996, p. 23).

“... cada professor no grupo poderá elaborar análises que não elaboraria sozinho e, a partir daí, realizar atividades que promovam e consolidem novos patamares de desenvolvimento intelectual. Note-se que esse resultado não decorre, de modo natural, da interação e diálogo entre os professores, mas

depende do objeto e da forma dessa reflexão e desse diálogo.” (Mazzeu, 1998, p. 68)

“Nota-se, principalmente a partir dos anos 80, produção sistemática de pesquisas voltadas para o conhecimento desse profissional. (...) Vários pesquisadores têm oferecido importantes contribuições no desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática, considerando a especificidade do desenvolvimento profissional do professor (...) O ensino reflexivo (mesmo quando considerado sob diferentes óticas teórico-metodológicas) passa a aglutinar as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação e no desenvolvimento profissional de professores.” (Mizukami, 1996, p. 60-61)

“A importância da chamada “formação continuada” e do desenvolvimento profissional docente só foi possível (entretanto) com a crítica ao modelo de racionalidade técnica vigente até os anos 80 e a emergência do que pode ser um novo paradigma nos estudos educacionais: a abordagem (crítico) reflexiva. (Dias-da-Silva, 1998, p.34)

Uma das razões que mais contribuíram para tomarmos essa direção em nosso trabalho está relacionada, como já assinalado, aos equívocos sobre as relações entre teoria e prática no trabalho docente (...)

É em razão de tais dificuldades e desafios que nos últimos anos vários autores têm se dedicado a teorizar e a propor práticas de formação que favoreçam a superação desses percalços. Dentre eles, Donald Schön (...) tem se destacado com suas formulações sobre o professor reflexivo.” (Catani, Bueno, Souza e Souza, 1997, p. 33 e 37)

Além da ênfase na formação do professor como prático reflexivo, o outro aspecto que se destaca na literatura acima referida é a utilização do pequeno grupo como estratégia para se promover o processo reflexivo. Neste sentido, têm-se as contribuições de J. L. Moreno que é mais conhecido como o

criador do Psicodrama. No entanto, além de sua grande importância na Psicoterapia, desenvolveu importantes aplicações em outras áreas, como na Psicologia Organizacional e na Psicologia Educacional. Nestas duas áreas, além do “role-playing”, mais conhecido, as propostas de Moreno (1974, 1983, 1987 e 1992) dão origem a uma forma alternativa de Dinâmica de Grupo.

O presente trabalho se inscreve nesta perspectiva teórica, com o objetivo de relatar uma experiência desenvolvida com um grupo de professores do Ensino Fundamental, no qual se buscou promover a reflexão sobre suas prática cotidiana, na expectativa de contribuir para a melhoria destas e o desenvolvimento dos professores.

O grupo e a Abordagem de Coordenação

Este trabalho foi desenvolvido como forma de atender à demanda por atividade de extensão na Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto. A grande maioria dos professores que responderam a um formulário distribuído durante um evento havia demonstrado interesse em participar de grupos, cujos objetivos fossem a reflexão sobre a prática profissional.

A partir de contatos iniciais foram formados dois grupos: um com professores do Ciclo Básico e outro com os demais professores.⁹

O grupo foi coordenado pelo autor, que procurou conduzi-lo seguindo uma “abordagem moreniana”, que se pode brevemente caracterizar por: levar à espontaneidade e à “tele-relação” nas interações entre os membros do grupo e incentivar estruturas sociométricas mais integradoras, tendo como objetivos principais: a promoção do auto-conhecimento dos professores em relação a seus desempenhos no papel profissional e o incentivo ao aumento de espontaneidade no desempenho deste papel. Como uma atividade grupal, não psicoterapêutica, inspirada nas propostas de Moreno (1974, 1983, 1987 e 1992), haviam três momentos em cada encontro: o aquecimento, a discussão e os comentários finais. Diferentemente, de outros grupos, tais como o de role-playing, pelas condições em que o grupo se formou, optou-se por não passar ao

⁹ No entanto, por dificuldades diversas, somente o primeiro destes dois, de fato, se realizou.

contexto dramático. Assim, todos os encontros se deram no contexto grupal, apenas, ainda que o fenômeno do surgimento do “protagonista”, expresso no tema, ou assumido por alguém, tenha ocorrido sempre.

O Processo Grupal:

1º ENCONTRO: apresentações e o contrato grupal

Neste encontro estiveram presentes as seis professoras que compunham este grupo. O encontro iniciou à hora marcada com apresentação do coordenador do grupo.

Solicitou-se em seguida que cada uma se apresentasse e dissesse quais eram suas expectativas para estes encontros, seguindo na ordem em que estavam sentadas no círculo, da direita para a esquerda. Para tanto, todas declararam ter muitos anos de experiência de magistério, algumas só na rede pública e outras também em escolas particulares. Quanto à expectativa para os encontros, a maioria se referiu a dificuldades em lidar com aqueles alunos que lhes davam trabalho em sala de aula.

Num segundo momento, o coordenador passou a especificar os objetivos dos encontros, a forma em que iriam trabalhar e, por último, discutido um calendário para as reuniões ficando estabelecido, por consenso, a seqüência de oito encontros, encerrando-se, logo após, a reunião.

2º ENCONTRO: do aluno problema à relação com o professor.

Compareceram a este encontro as seis professoras. Na etapa de “aquecimento” da reunião, o coordenador sugeriu que trouxessem relatos de situações de dificuldade de relacionamento típicas de seu cotidiano profissional. A maioria apresentou, como sugestão, algum caso de “aluno problema” que enfrentara pessoalmente ou que fora atendido por colega sua. Aos poucos, conforme iam descrevendo os “casos problemas” demonstravam também os seus “estilos” de relacionamento com os alunos, que se mostravam bastante diversificados no grupo. Valéria¹⁰ se destacou nesta etapa do trabalho contando dois casos de alunos problemas de colegas suas, caracterizando-os como desobedientes, incapazes de cumprirem a mais simples determinação do profes-

¹⁰ O nome de todas as professoras foram alterados para impedir sua identificação.

sor. Ela atribuiu a causa de seus comportamentos a problemas familiares, pois em ambos a família se mostrava desintegrada, sem mãe, ou sem pai. Dalva também apresentou o caso de um aluno muito difícil e que também era proveniente de uma família desintegrada, não tinha pai e morava com a avó. Telma colaborou muito com Valéria em suas colocações, pois trabalhavam na mesma escola.

As professoras, ao falarem, não se davam conta de ao relatarem o “caso problema”, darem um diagnóstico dos fatores “psicológicos” ou “familiares” que provavelmente o determinavam, e até a sua solução, com base em recursos empregados pelas professoras. Logo, surgiram dois pontos de vista diferentes, um primeiro defendido principalmente por Valéria e Telma, referido por Aline como “psicológico”, e que consistia em lidar com o aluno sempre com “muita psicologia”, com muita conversa, com muita explicação. Além destas duas professoras, Deise logo se declarou adepta deste modo. O segundo ponto de vista, que foi apresentado de forma bastante espontânea por Dalva, referido por ela como “tradicional”, consistia em ser “dura”, até mesmo “brava”, quando os alunos o exigiam. Ela descreveu que, em sua sala, a disciplina era muito bem cuidada, até a diretora admirava o quanto ela conseguira com aqueles alunos. Mas, para isto, ela não hesitava em ser enérgica se fosse preciso. Por exemplo, se surpreendia um aluno passeando pela sala quando não era permitido, ela o levava até sua carteira e o obrigava a sentar-se.

A discussão tornou-se acalorada, neste ponto, com Aline e Olga, assumindo a defesa de Dalva e tentando mostrar o quanto, em muitos casos, não se podia contar apenas com a “psicologia”, pois esta já não funcionava.

Neste ponto, o coordenador resolveu intervir questionando com elas qual era a concepção daquela “psicologia”, tantas vezes referida. Surgiram algumas definições do tipo “estudo do comportamento” e se passou a considerar como este conhecimento científico podia ser útil em sala de aula. Foi destacada principalmente a questão do certo ou errado, com ênfase na concepção de que, em geral, se assume que o certo é a conversa, o diálogo, e o errado é o uso da força, na contenção dos alunos indisciplinados. O debate evoluiu para uma idéia de que a relação professor-aluno era um processo bem mais complexo do

que esta visão simplificada. Dalva teve sua posição reconsiderada no novo contexto conceitual e à medida em que se sentia mais aceita, descrevia novos exemplos. Telma se mostrava cada vez mais cética em relação a esta posição. Houve intervenções do coordenador para destacar o aspecto complexo da relação de Dalva com seus alunos, a despeito da postura “firme” que poderia levar a uma rotulação com base em aspectos superficiais.

Outro ponto abordado foi o da questão da espontaneidade na relação professor-aluno. Agora, Dalva e Telma, que aparentavam ter “estilos” opostos, deram mostras de uma grande dose de espontaneidade. A princípio, Telma e Valéria foram um pouco reticentes em suas colocações, mas aos poucos, conforme a discussão avançava para a questão da relação e não do comportamento isolado de uma ou de outra professora, elas se declararam convencidas.

Foi introduzido o aspecto de que toda relação humana comporta dois níveis, o verbal e o não-verbal, este último quase sempre desapercibido e dados vários exemplos de situações em que se comunica algo, verbalmente e, às vezes, até o seu oposto, no não-verbal. Em seguida, as professoras passaram a trazer exemplos familiares que ilustravam claramente os dois níveis da relação e o quanto um deles pode levar a resultados que a comunicação no outro não permitiria. Declararam ter ficado muito mais fácil, então, compreender o quanto o “estilo” da professora, exceto, evidentemente, nos exageros, não é o mais importante, mas sim o que ela comunica nos dois níveis da relação que estabelece com os alunos.

Ultrapassado o tempo previsto, as professoras continuavam ainda interessadas na discussão. Esta “nova” forma de focar a questão da relação professor-aluno, tal como elas disseram, parecia entusiasamá-las. Trouxeram novos exemplos externos à sala de aula, generalizando para suas relações com filhos, marido, onde, segundo elas, a “cegueira ao não-verbal” destruía todo um esforço verbal de “acertar”. Mas, pelo adiantado da hora, o coordenador desculpou-se pela interrupção e encerrou a reunião.

3° ENCONTRO: revendo as concepções sobre a

relação professor-aluno.

Inicialmente, o coordenador sugeriu que se referissem ao encontro anterior. Elas passaram então a relatar o quanto haviam pensado mais sobre as relações em que se envolviam cotidianamente em sala de aula, descrevendo situações de dificuldade no relacionamento com os alunos. O coordenador aproveitou os exemplos trazidos pelas professoras para introduzir alguns outros conceitos da “Pragmática da Comunicação Humana”, que favoreciam uma concepção da relação em termos de espontaneidade e criatividade, explorando os tipos de interação: a complementar e a simétrica, bem como as suas patologias: “complementaridade rígida” e “escalada simétrica”. Na medida em que introduzia estes conceitos, novos para elas, as professoras iam solicitando exemplos e relacionando-os com situações vividas no cotidiano das salas de aula. Sempre que questionado, o coordenador procurou utilizar em suas respostas os próprios exemplos já trazidos por elas, estimulando ainda mais a participação. A cada nova descoberta elas se entusiasmavam com a possibilidade de estarem compreendendo melhor o nível mais oculto de suas relações interpessoais.

Ao final deste encontro, elas declararam estarem saindo com uma grande quantidade de novas informações, sobre como enfrentar as dificuldades de relacionamento, todas de grande utilidade para a vida prática delas.

4° ENCONTRO: continuando a refletir sobre a relação.

Como algumas professoras não haviam comparecido ao encontro anterior, o coordenador sugeriu que as outras transmitissem a elas o conteúdo da reunião. Houve um relato inicial, abordando os vários conceitos que haviam sido apresentados, tendo o coordenador ajudado e solicitado exemplos, à medida em que expunham. Logo, as professoras que não estavam no encontro anterior se assenhoravam do tema e passavam a comunicação não-verbal, visto no penúltimo encontro, falando de sua importância no entendimento do que se passa numa relação interpessoal. Telma se destacou explicando fatos e situações típicas.

Aos poucos, o tema se voltou para a sala de aula e a análise de como as professoras poderiam uti-

lizar tais conceitos no dia a dia do ensino. Elas foram descrevendo situações de difícil relacionamento com alunos e as colegas propunham soluções com base em suas experiências. A intervenção do coordenador foi pequena, permitindo assim que as professoras trocassem experiências, falando apenas quando solicitado como profissional, psicólogo, em relação à questão das influências dos problemas familiares sobre o desempenho dos alunos. A posição foi a de tentar descaracterizar a crença no determinismo unívoco dos problemas familiares sobre o fracasso escolar dos alunos, gerando de início uma concordância, para a seguir as professoras relatarem casos em que os problemas familiares eram tão evidentes que elas não conseguiam enxergar como eles não causavam o mau desempenho dos alunos.

A reunião encerrou-se num clima de intensa participação provocado pelo debate e a discussão sobre o tema polêmico do quanto os problemas familiares influenciam ou não o desempenho do aluno em sala de aula.

5º ENCONTRO: A teoria na prática: repensando alguns casos cotidianos.

Neste dia, o tema inicial, escolhido espontaneamente pelas professoras, foi a dificuldade em lidar com alguns alunos quanto a comportamento inadequado em sala de aula, o que representou, em certo sentido, uma volta ao assunto do segundo encontro. Ana relatou o “Caso Arnaldo”, um aluno com o qual ela já tinha perdido as esperanças de descobrir a forma mais adequada de lidar. Telma falou de um grupo de sete alunos que estavam muito defasados em relação à classe. Valéria disse que havia duas alunas que estavam dando muito trabalho.

Ao descreve os problemas de suas salas, as professoras foram caracterizando situações que pareciam ajustar-se bem ao “princípio da profecia auto-realizadora”. O coordenador perguntou então se elas conheciam este princípio e, como dissessem que não, explicou-lhes, começando pelos primeiros experimentos com ratos e depois com alunos em sala de aula, sempre procurando aproveitar os conceitos sobre os dois níveis das relações interpessoais, discutidos nos encontros anteriores. Elas se mostraram bastantes surpresas com tais fatos. Iniciou-se, então, uma discussão a respeito, com a apresentação de casos reais. Ana lembrou-se de que tinha um outro aluno

com o mesmo tipo de problema, mas que resolvera satisfatoriamente. Quando os colegas pediram para que ela comparasse os dois, ficou evidente que “Arnaldo” era o típico “bom aluno”, pois, sua aparência, um menino branco, de olhos claros, bem vestido e arrumado, favorecia o estereótipo de que provinha de uma família bem formada, no entanto, seu rendimento não correspondia às expectativas da professora. Já o outro aluno problema, com o qual lidara satisfatoriamente, era negro, pobre, mal vestido e que parecia se ajustar ao estigma do aluno carente, provavelmente despertando nela uma baixa expectativa.

As outras professoras também apresentaram vários exemplos de situações em que a “profecia da professora” nos primeiros momentos de contato com a turma de alunos prejudica o relacionamento futuro com a sala. Foi considerado o quanto estes estereótipos acabam afastando a professora de alguns alunos, levando-a a se dedicar apenas àqueles dos quais já espera um melhor resultado.

O encontro tornou-se muito acalorado com as professoras revelando muitas descobertas e “insight’s”, durante o mesmo. No final, o coordenador interrompeu, pelo adiantado da hora. Elas saíram falando do quanto eram importante as descobertas que elas estavam fazendo naquele momento e de como seria importante que outras professoras também tivessem acesso a estas informações.

6º ENCONTRO: compartilhando os resultados e reforçando as reflexões.

O grupo iniciou espontaneamente, à medida em que os participantes iam entrando na sala. Telma se dirigiu a Ana perguntando como tinha sido o seu relacionamento com Arnaldo, depois do último encontro, justificando que estava muito curiosa em saber como ela havia se saído. Ana disse que ainda estava “assustada” com o que lhe acontecera. Declarou que havia planejado, seguindo as colocações feitas no encontro anterior, uma conversa com Arnaldo para tentar uma modificação em sua relação com ele. Mas, também atendendo a uma sugestão do grupo, preferiu esperar até que surgisse uma oportunidade mais espontânea e adequada, evitando insistir em vícios anteriores de relacionamento. Com isto definido, deixou de lado suas preocupações com o referido aluno e ocupou-se do planejamento das atividades da sala como um todo. Para sua surpresa, o menino pas-

Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, junho/99.

sou a se comportar de forma completamente diferente da anterior. Ela contava isto bastante emocionada, feliz e assustada, por não conseguir compreender o que é que levava à transformação do aluno que deixara de ser aquele “chato”, que ficava o tempo todo perturbando-a, perguntando tudo, atrapalhando até sua concentração na aula. Além disto, passara a fazer as tarefas, quando o maior problema de que ela se queixara no encontro anterior era justamente de que ele não a obedecia, desafiando sua autoridade e recusando-se a fazer qualquer coisa que ela mandasse, ou ainda iniciando as tarefas, mas se conduzindo de forma tão lenta e desinteressada que não chegava sequer à metade, enquanto os colegas já haviam terminado, de outro lado, quando ficava com ela durante o recreio, ele não apresentava qualquer dificuldade, resolvendo rapidamente. Ora, de repente, sem que Ana percebesse, Arnaldo se transformara, realizando as atividades durante as aulas, rápido e corretamente, sem perturbá-la e se comportando-se tal como ela sempre desejara. Apesar de Ana solicitar que o coordenador explicasse o que acontecera, este pediu-lhe que aguardasse um pouco e ouviu o relato de outras professoras que também haviam falado de dificuldades no encontro passado.

Foi a vez de Telma que, aproveitando-se da solicitação, passou a relatar o que sucedera com os sete alunos com os quais já perdera toda a esperança de conseguir qualquer progresso. Após o encontro saiu com o firme propósito de buscar uma solução, mas também para seguir a orientação do grupo decidiu não planejar nada de especial, colocando-se na expectativa de aproveitar algum evento espontâneo na sala que lhe sugerisse um caminho para resolver o problema. Da mesma forma que Ana deixou de se preocupar com ele. Ao retomar suas aulas aconteceu-lhe de ser solicitada por um daqueles sete alunos, num atendimento individual, ficando indecisa se deveria atendê-lo ou não, pois a sala estava “muito agitada”. Pediu então que ele esperasse um pouco e passou uma atividade que envolvesse a todos os demais e, enquanto os outros realizavam a tarefa dada, chamou o aluno com dificuldade à lousa, pois dali podia controlar melhor a sala com o olhar, e passou a trabalhar individualmente com ele. Este se mostrou muito satisfeito com o auxílio recebido. No dia seguinte repetiu o procedimento, também por solicitação, com outros daqueles sete alunos considerados

problema. Notou então que aqueles que eram atendidos passaram a se dedicar de forma mais efetiva às tarefas atribuídas e até a apresentarem resultados surpreendentes. Surgiu então a idéia de efetivar a experiência e a partir daí, começou a reservar um período da aula durante o qual ocupava a sala com exercícios, para poder atender aos sete alunos problema. A professora disse estar surpresa e até emocionada com a transformação deles, pois nunca imaginara que fossem capazes do rendimento que estavam apresentando. Revelou também que não conseguia encontrar explicações para tal mudança, pois toda a história anterior não permitia tal previsão e solicitou que o coordenador explicasse, do ponto de vista da Psicologia, o que havia se passado com aqueles alunos, como era possível uma inteligência se modificar assim tão rapidamente.

Valéria foi a terceira a relatar sucessos no relacionamento com os alunos após o último encontro. Ela havia referido a dois alunos com os quais “já tentara de tudo” e não sabia mais o que fazer. O apelo do coordenador para que usasse de soluções espontâneas e da comunicação não-verbal, evitando insistir na verbal, levou-a a apostar que uma solução poderia surgir nas próximas aulas e também, como as outras duas professoras, a se despreocupar com aqueles alunos, que se modificaram, rendendo mais, chamando menos a atenção e sem ocupar todo o seu tempo.

Em seguida, o grupo passou a analisar o que ocorrera nos três casos. Após algumas provocações do coordenador no sentido de explicar as situações relatadas, Valéria foi quem primeiro se referiu à questão da comunicação não-verbal, perguntando se poderia ter sido sua mudança, sem perceber, na comunicação não-verbal o que levava uma ação diferente. O coordenador pediu então a ela que se lembrasse do que ocorrera nas aulas daquela semana e que talvez encontrasse a resposta. Ela passou então a relatar fatos que aconteceram e que ilustravam como sua nova postura inibira os comportamentos inadequados das crianças. Para reforçar, o coordenador procurou fazer uma leitura dos aspectos gestuais ou não-verbais através dos quais Valéria se comunicava naquele momento, todos muito diferentes daqueles que acompanharam o seu relato sobre os alunos problemas no encontro anterior, mostrando que, com certeza, se ao falar daqueles alunos para o grupo ela mostrava um

não-verbal diferente, mais solto, mais descontraído, mais alegre, mais otimista, oposto ao que caracterizou como uma queixa, uma lamentação, muito provavelmente, no relacionamento direto, também deveria estar agindo da mesma forma.

As outras duas professoras Telma e Ana contaram como isto também ocorrera com elas, levando o grupo a considerar o quanto era eficiente e transformador a mudança no não-verbal, em uma relação interpessoal a partir da revisão dos conceitos que fundamentam nossas atitudes e expectativas nas relações interpessoais..

Para completar o quadro, o coordenador destacou a contribuição que a “compreensão súbita” (insight) teve para esta mudança na expressão não-verbal. Mostrou como em cada caso fora importante o encontro anterior. De posse desta compreensão, puderam “relaxar”, deixar de se preocupar excessivamente com aqueles “problemas”, reduzindo suas expectativas elevadas. Este novo “estado de espírito”, apoiado na crença de que a sua espontaneidade lhes forneceria uma solução, se revelou num não-verbal diferente, que veio a inibir os comportamentos inadequados que mantinham no relacionamento com os “alunos problema”; ao mesmo tempo, em que, trouxeram “pistas mais adequadas”.

Nesse momento, com todos muito entusiasmados, foram feitas colocações no sentido de reforçar e mostrar suas possibilidades de aplicação em todos os campos do relacionamento interpessoal. Não faltaram exemplos de fora da sala de aula, até mesmo das experiências em outros papéis, como de esposa, mãe e filha.

O encontro se encerrou tendo ultrapassado em mais de meia hora o horário previsto. Nenhum dos participantes queria sair da sala, estavam muito envolvidos com as descobertas que faziam.

7º ENCONTRO: Generalizando para outros protagonistas e situações

Ainda sob o efeito do encontro anterior, o grupo iniciou com as professoras questionando sobre por que não ampliávamos esta experiência para mais professoras, em horário e local acessíveis. Disseram que muitas das colegas que desistiram de participar do grupo, o fizeram por dificuldades com o horário e meios de transporte.

As professoras aproveitaram para criticar a grande quantidade de treinamentos que recebem em situações formais e que “no fundo não lhes acrescentam quase nada, pois não passam de mais um cursinho”, que só serve para que acumulem pontos para promoção na carreira, enquanto que os encontros deste grupo, lhes ensinaram muito mais do que elas puderam aprender antes.

Algumas professoras aproveitaram o clima bastante descontraído com que o grupo se iniciara para declarar sua descrença inicial nestes encontros, uma vez que o coordenador dissera que tinha certeza de que aprenderiam muito juntos, não exigira a leitura de textos e nem proferira uma palestra. Mas todas foram unânimes em afirmar que nunca haviam aprendido tanto e que lastimavam não terem tido a oportunidade de participar de um trabalho como este antes.

Depois desta introdução, o grupo passou a desenvolver algumas das idéias acumuladas nos encontros anteriores. O clima mais descontraído favoreceu inclusive que trouxessem dificuldades em outros papéis, principalmente no relacionamento intra-familiar. Valéria falou do marido, destacando o que seu comportamento não-verbal poderia ser responsabilizado pela conduta dele. Algumas outras também abordaram o relacionamento conjugal, em particular Telma. O assunto foi cortado quando Helga, que era solteira, disse de sua ignorância, e Ana, viúva, afirmou serem problemas muito complexos, e que só uma terapia poderia abordá-los suficientemente. Após esta intervenção, todas se voltaram para as situações de sala de aula.

Foram feitas novas colocações pelas três professoras que “protagonizaram” o encontro anterior, todas reafirmando a manutenção das conquistas alcançadas no relacionamento com os “alunos problemas”. Dalva que no encontro anterior quase não se colocara, passou então a relatar o quanto o grupo a ajudara, pois, no início ela estava atravessando uma fase difícil, há um ano da aposentadoria, cansada, deprimida e “sem nenhuma paciência para continuar agüentando os alunos”. Na medida em que os encontros foram transcorrendo ela pode perceber a importância do relacionamento com os alunos.

O tema do encontro passou a ser então a importância que o professor tem para o desenvolvimento, a formação e até mesmo a saúde mental dos alunos. De certa forma, estavam enfocando novamente

o tema do quarto encontro, quando discutiram os problemas familiares como determinantes do fracasso escolar, só que agora, por um outro ângulo.

No desenvolvimento do tema, as professoras relataram situações muito adversas que os alunos sofrem em suas famílias. Contaram do quanto têm medo de conversarem com os pais, principalmente dos “alunos problema”, pois elas sempre acabam descobrindo que os alunos são “espancados” por seus pais, que não sabem como lidar com tais problemas, muitos deles criados por madrastas, padrastos e outros parentes que não têm nenhuma paciência ou tolerância. Descreveram a carência afetiva como sendo o maior sinal de inadequação familiar a que estes alunos estão submetidos.

Discutiu-se muito o quanto as famílias em geral, e não só as das classes desfavorecidas, estão despreparadas para criar seus filhos, e até mesmo para se manter unidas. A discussão passou pela questão do divórcio, das separações, das mães solteiras, etc. Mas, pouco a pouco, o grupo foi espontaneamente voltando ao tema inicial, constatando o quanto as relações interpessoais se tornaram mais difíceis nos dias de hoje. Neste momento, o coordenador fez um pequeno resumo de tudo o que já haviam concluído e encerrou o encontro.

8º ENCONTRO: mais generalizações

No início foram feitos comentários relativos às ausências de algumas professoras, justificando que por se tratar do último mês do semestre provavelmente havia um aumento no número de compromissos.

Aline que faltara ao encontro anterior justificou, explicando que estavam realizando uma Gincana em sua escola e que tivera de participar no seu preparo. Perguntou como tinha sido a reunião e, por sugestão do coordenador, Ana fez um resumo das discussões.

A seguir Aline relatou estar se sentindo muito mais animada com o trabalho com os alunos, em função do que tem sido trabalhado nos encontros, sobretudo no que diz respeito ao relacionamento com eles. A propósito contou sobre o entusiasmo com que vem se dedicando a recolher contribuições para a Gincana, e que pela primeira vez em oito anos de trabalho na escola, está prestes a conseguir que sua

turma seja a vencedora, sendo premiada com um passeio, sonho que alimentou durante anos, mas que devido a sua timidez, não se realizara. Dando prosseguimento a seu relato, descreveu várias estratégias e atividades desenvolvidas no sentido da realização deste objetivo, tendo mencionado ainda eventos pessoais, como um sonho que tivera, buscando explicitar a intensidade do seu envolvimento. O coordenador acompanhou seus relatos não a interrompendo, apesar do caráter pessoal assumido, como forma de acolher a iniciativa de participação da professora.

Todo o tempo restante do encontro foi ocupado por uma discussão em que privilegiaram o lado afetivo, espontâneo, não-verbal e intuitivo dos relacionamentos, em detrimento do intelectualismo verbal, lógico e racional.

9º ENCONTRO: fechamento e avaliação.

Este era o último encontro, conforme já havia sido previsto pelo cronograma. Todos estavam cientes disto, mas encontravam dificuldades em iniciar a discussão. O clima estava um pouco tenso, e as primeiras conversas foram vagas. O tema da reunião permaneceu em aberto por algum tempo, que pareceu servir como “aquecimento” necessário devido à dificuldade do tema implícito, a saber, o encerramento do grupo.

Ana foi a primeira a falar, perguntando se não iriam fazer uma avaliação do que foram os encontros. O coordenador perguntou aos outros membros do grupo o que eles achavam da colocação. Vários falaram ao mesmo tempo, criando um clima que levou ao riso. Isto aliviou um pouco e sugeriu alguns comentários que favoreciam a descontração. Passaram então a uma avaliação do que significaram os oito encontros anteriores, para cada uma delas.

Valéria afirmou que aqueles encontros haviam sido muitos importantes, pois lhe mostraram uma nova forma de abordar os problemas de sala de aula, enfocando-os a partir da relação professor-aluno, o que a ajudou a repensar suas ações e a ensaiar modificações que lhe propiciaram grandes descobertas. Mas, o que mais a impressionara fora o fato de que estas descobertas passaram a influenciar também seus outros relacionamentos, por exemplo, com seu marido e filhos. Ela chegou a dizer que os encontros haviam “mexido” muito como ela. Estava bastante

questionadora de suas relações em geral e não só no plano profissional.

Telma aproveitou para concordar com Valéria, confirmando os questionamentos que os encontros haviam produzido nela e a importância do conteúdo aprendido, lembrando-se de que estava há um ano da aposentadoria e lastimava o fato de não ter participado de um grupo como este no início de sua carreira, pois tinha certeza de que todo o seu desempenho teria sido diferente.

Ana partiu a fala de Telma, lembrando que ela também estava para se aposentar no próximo ano e que concordava que em toda sua longa experiência, na qual participara de todo tipo de curso e reunião de reciclagem, nunca, em nenhum deles, recebera um conteúdo tão significativo e colocado de uma forma tão diferente de todas as didáticas que já presenciara, comentou então a forma como o coordenador se colocava no grupo, pouco tradicional, para o papel de professor de professores. Nos encontros, pôde observar que o coordenador sempre se preocupava em que todos se expressassem sobre o tema em questão e só depois apresentava seu ponto de vista, quase sempre apoiando as colocações de um dos participantes.

Helga concordou com as últimas colocações de Ana e destacou o não diretivismo como a qualidade mais importante e provavelmente a responsável maior pelo sucesso dos encontros.

Dalva, confessou que no início tinha muita resistência, pois nunca gostara de participar dos cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino, pois sempre achara que eles não levavam a nada. Mas, que se surpreendera durante os encontros, se esforçara, pois sentia que, pela primeira vez ela pudera colocar o que realmente pensava da prática profissional. Para sua surpresa não foi “malhada”, como ocorrera todas as vezes que ensaiara colocar seus pontos de vistas, em reuniões com colegas professores. Sentira que o grupo e, principalmente, seu coordenador souberam acolher suas colocações, às vezes, tão opostas às de suas colegas. Quanto ao conteúdo que lhe fora passado nos encontros, disse que foram tão significativos que ela achava até que estava precisando aprofundar-se mais neles, talvez através de uma terapia, para poder aproveitar tudo que aprendeu.

Aline disse que também aproveitara muito dos encontros, falou de sua timidez inicial e como

consequira vencê-la, principalmente devido ao clima de acolhimento que sempre sentira no grupo.

Após a avaliação de cada uma das professoras, o **coordenador** falou do quanto ele estava feliz em ter podido colaborar de alguma forma para o enriquecimento delas em seu papel profissional. Falou também do quanto ele se entusiasmara com os encontros, do quanto se sentira bem em cada um deles, e de sua emoção ao ter que encerrá-los.

Com isto encerraram o último encontro num clima de bastante emoção, pois todos estavam muito comovidos pelo fato de que não se reuniriam mais. Na saída as despedidas foram muito emocionadas e afetuosas.

Resumo e Comentário dos Encontros:

Este grupo iniciou com seis integrantes e terminou também com seis, embora dois dos que iniciaram tenham sido substituídos por outros, após o quarto encontro; foram realizados nove encontros.

O **primeiro encontro** pode ser considerado como dedicado ao estabelecimento das regras de funcionamento ou do “contrato” do grupo. Os integrantes se apresentaram, em seguida ao coordenador. Foram estabelecidos os objetivos, modo de funcionamento, local e calendário das reuniões.

O grupo parece ter iniciado seu trabalho de reflexão, objetivando o auto-conhecimento da prática pedagógica de seus integrantes, a partir do segundo encontro e encerrando-o no oitavo.

O tema do **segundo encontro** foi a “relação professor-aluno”, decorrente das discussões sobre casos de alunos problema que as professoras relataram a partir de seus cotidianos. Neste encontro, a discussão se tornou bastante acalorada dando origem a duas posições: a “psicológica” e a “tradicional”. O coordenador funcionou como moderador da discussão, aproveitando-a para destacar a complexidade da relação e a importância da autenticidade, da espontaneidade do professor ao se relacionar com o aluno e introduzindo o conceito de “comunicação não-verbal”, aspecto fundamental e geralmente ignorado.

No **terceiro encontro**, continuou-se a discutir e aprofundar as noções introduzidas no final do segundo. A noção de comunicação não-verbal foi ampliada introduzindo-se pontos extraídos da “Prag-

mática da Comunicação Humana”. A presença de apenas quatro integrantes do grupo, com a ausência das professoras mais ativas no encontro anterior, diminuiu as possibilidades de discussão, levando a uma interação do tipo radiada, com mais questões ao coordenador, através de pedidos de esclarecimentos.

O **quarto encontro** se iniciou com uma recapitulação das noções desenvolvidas antes, mas logo se voltou para a discussão dos problemas do cotidiano de sala de aula. O tema comum que surgiu foi a importância dos problemas familiares como determinantes do desempenho dos alunos em sala de aula, predominando as interações entre as professoras. Só no final, o coordenador apresentou a posição que defendia que a relação professor-aluno era mais importante para o comportamento em sala, do que as dificuldades que os alunos traziam de suas famílias. Contudo essas posições não provocaram uma mudança imediata nas convicções expressas pelas professoras, ficando evidente que esta concepção, por estar muito arraigada, precisaria de novas discussões para ser ultrapassada.

O cotidiano de sala de aula voltou a ser discutido no **quinto encontro** a partir de considerações sobre os alunos problema. Três professoras se destacaram por suas participações. Ana relatando suas dificuldades em lidar com Arnaldo, Telma confessando-se incapaz de resolver as dificuldades de aprendizagem de sete alunos seus e Valéria descrevendo problemas de relacionamento com duas alunas. Para ajudá-las a compreender a situação, foi introduzido o conceito de “profecia auto-realizadora”. A discussão levou todas as professoras a questionarem seus relacionamentos dentro de sala de aula e algumas até chegaram a propor sugestões de mudança para as colegas, coerentes com as concepções apresentadas.

O **sexto encontro** iniciou com o relato das três professoras que se destacaram no anterior, sobre as mudanças surpreendentes que haviam ocorrido nas relações com seus alunos problema. Após o relato delas, o grupo iniciou um processo de construção coletiva de uma explicação das mudanças ocorridas. Este processo culminou com uma revelação dos efeitos determinantes da comunicação não-verbal, como aspecto integrante e latente da relação professor-aluno, no comportamento dos alunos em sala de aula, que se mobiliza a partir de uma resignificação desta relação.

O **sétimo encontro** se iniciou com as colocações dos integrantes em relação aos progressos conquistados por eles em seus relacionamentos com os alunos. Passaram a considerar os efeitos destas descobertas também para suas relações em outros papéis, como de mãe e de esposa. A professora Dalva que no encontro anterior não tinha mencionado seus sucessos, aproveitou para fazê-lo. Ao final, o grupo retomou o tema do quarto encontro, do qual haviam saído pouco convencidos em relação às novas posições apresentadas, para admitirem, à luz das novas conquistas, que de fato as questões relativas à relação professor-aluno são muito mais relevantes para a compreensão do desempenho dos alunos do que os fatores extras-escolares. A prova disto, foram as mudanças espontâneas, relatadas no encontro anterior pelas três professoras e neste por Dalva.

O **oitavo encontro** favoreceu a participação mais ativa de uma delas, Aline, que até então tinha tido uma participação muito discreta nos encontros. Ela solicitou a ajuda do coordenador na compreensão de um acontecimento relacionado a sua prática profissional. Ele colaborou na elucidação do evento, o que foi muito gratificante para a professora. O tema foi aproveitado por ele para discutir a importância da intuição nas relações interpessoais.

No **geral** pode-se supor que os quatro primeiros encontros representaram uma etapa inicial onde os integrantes do grupo procuravam conhecer-se, conhecer o coordenador e definirem-se em relação às concepções que ele trazia. Neste sentido é que se diz que as interações assumiram um padrão radiado. Pode-se afirmar que o coordenador, apesar de haver se declarado como facilitador do grupo apenas, continuava a ser considerado como o responsável pelo seu funcionamento. Todas as professoras pareciam preferir a interação direta com o coordenador às trocas de experiências com as colegas. Esta estrutura inicial do grupo evoluiu, pouco a pouco para a discussão mais acalorada, exigindo, em algumas poucas ocasiões, a intervenção do coordenador para acalmar os ânimos. O coordenador, a medida que era solicitado pelo grupo, introduzia novas concepções sobre o tema, mas apresentando-as de forma a estimular interações e trocas entre elas. Considerando-se todo este processo, esta primeira etapa pode ser representado um “momento de aquecimento” do grupo em relação a um processo de mudança e de

flexibilização dos papéis profissionais de seus integrantes. É muito provável que os encontros desta etapa tenham levado as professoras a aumentarem gradativamente o nível de auto-conhecimento que possuíam sobre suas práticas profissionais. Pois, todas as novas noções apresentadas implicavam, se aceitas, numa reflexão e num questionamento destas práticas.

O quinto encontro pode ser considerado como o momento privilegiado da reflexão e do questionamento pelas professoras, de suas práticas profissionais cotidianas. As protagonistas desta reflexão foram as três professoras que se destacaram neste encontro. Isto não se deu por acaso, Valéria e Telma, desde o primeiro encontro, vinham sendo as protagonistas deste grupo. Ana, que integrara o grupo a partir da quarta reunião, tinha se destacado por suas tentativas de monopolização das discussões. É muito provável que, por suas participações anteriores, estas três fossem as professoras “mais aquecidas” para este protagonismo. As tentativas de monopolização das discussões por parte de Ana, parece ter provocado em Valéria e Telma, fortes reações na disputa pelo protagonismo do encontro. As discussões dos encontros anteriores, permitiram um aprofundamento na questão por parte do grupo. Além disto, a introdução da noção de “profecia auto-realizada” parece ter sido muito oportuna.

Os efeitos sobre a prática da reflexão e do questionamento desenvolvido no quinto encontro se manifestaram no sexto. Além de confirmarem as noções que se haviam discutido, este encontro ajudou a aprofundá-las. Nele se destacaram como protagonistas as mesmas três professoras que haviam protagonizado o encontro anterior. No sétimo e no oitavo encontros, professoras que não haviam se colocado nos encontros anteriores, o protagonizaram.

Pode-se considerar pois que o processo de reflexão passou por uma etapa de aquecimento, os quatro primeiros encontros, antes de atingir seu clímax, o quinto encontro, produzindo efeitos imediatos sobre a prática das professoras. Estes efeitos foram considerados nos encontros subsequentes. Este processo pode ainda ser considerado como uma flexibilização do papel profissional das professoras. Na medida em que todas as concepções apresentadas tinham o propósito único de levá-las a questionarem suas práticas cotidianas, despertando-as para

saídas espontâneas e criativas diante dos problemas que esta prática produz.

Conclusões

A principal conclusão que se pode tirar do funcionamento deste grupo é de que ele confirma o valor do procedimento utilizado na modificação das crenças, concepções e atitudes das professoras sobre a relação que cotidianamente estabelecem com seus alunos, particularmente com aqueles que consideram como “problema”. Como se pôde verificar, inicialmente as professoras duvidavam da importância dos fenômenos ligados a esta relação na compreensão dos problemas de comportamento de seus alunos em sala de aula e preferiam atribuí-los a questões familiares. Um exemplo disto foi o quarto encontro, no qual o coordenador se viu forçado a desistir de defender sua posição perante o grupo, dada a intensidade da crença no determinismo dos fatores familiares. O debate desenvolvido no quinto encontro, com a apresentação no momento oportuno das concepções sobre a “profecia auto-realizadora em sala de aula”, aliada às outras noções já apresentadas nos segundo e terceiro encontros, levaram as professoras a uma modificação de suas crenças e atitudes, o que redundou nos resultados descritos por elas no sexto encontro, que poderíamos considerar como “re-significações” das relações que estabeleciam com os alunos em questão.

As “re-significações” conseguidas nas relações destas professoras com seus alunos e as resultantes melhorias no desempenho deles, servem também à confirmação da importância de se pesquisar o fracasso escolar a partir da relação professor-aluno. Pode-se supor também que o processo deflagrado neste grupo seja um dos caminhos para se trabalhar com os alunos com problemas de aprendizagem, através de seus professores. Evidentemente, os resultados aqui obtidos precisam de futuras comprovações e, neste sentido, sugere-se este tipo de intervenção.

Por outro lado, a experiência aqui descrita também parece sugestiva no sentido do uso da dinâmica de grupo, de abordagem moreniana, como uma estratégia facilitadora do desenvolvimento do professor enquanto prático reflexivo.

Referências Bibliográficas

- André, M. E. D. (1989). Em busca de uma didática fundamental. In: Candau, V.M. *Rumo a uma nova didática*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bueno, B. O., Catani, D. B. e Souza, C. P. (1998). *A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras.
- Catani, D. B. (1987) A Formação de Professores e o Desempenho Pedagógico. IN Fischmann, F. *Escola Brasileira: temas e estudos*. Pp.161-167 São Paulo: Atlas.
- Catani, D. B., Bueno, B. O., Souza, C. P. e Souza, M. C. C. (Org.) (1997). *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- Chantraine-Demilly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Pp.139-158, Lisboa : Dom Quixote.
- Dias-da-Silva, M. H. G. F. (1992). *O professor como sujeito do fazer docente: A prática pedagógica nas 5.ªs séries*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, tese de doutorado.
- _____ (1994). Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, 89, p. 39-47.
- _____ (1998). O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. *Cadernos Cedes*, 19(44), p.33-45.
- Dias-da-Silva, M. H. G. F. e Chackur, C. R. S. L. (1990). O ensino de 5ª. a 8ª. séries: Pistas para a compreensão da escola pública. *Boletim do Departamento de Didática*, Araraquara, no. 6, p. 29-40.
- Garcia, R. L. (1987). Caminhos e descaminhos na alfabetização. *Educação & Sociedade*, São Paulo: Cortez.
- _____ (1992). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez.
- _____ (1993). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez.
- _____ (Org.) (1996). *A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a prática*. São Paulo: Cortez.
- García, C.M. (1992). A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. Pp.51-76, Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- Gatti, B. A. (1992). A formação dos docentes: O confronto necessário professor X academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, 81, p. 70-74.
- _____ (1996). Os professores e suas identidades: O desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, FCC, 98, p. 85-90.
- Giovani, L. M. (1995). *A didática da pesquisa-ação: Análise de uma experiência de parceria*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, tese de doutorado.
- GOMEZ, A. P. (1992). O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. pp. 93-114, Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- Lüdke, M. e Afonso, A. J. (1985). "Contribuição da Sociologia da Avaliação para a Formação de Professores: Duas experiências de investigação e formação no Brasil e em Portugal". In: Moreira, A.F.B. (Org.) *Conhecimento Educacional e Formação do Professor*. 71-84, Campinas: Papyrus.
- Marin, A. J. (1990). *Trabalho docente: perspectivas, modelos e anotações sobre o tema*. Araraquara, SP, Faculdade de Ciências e Letras/ Unesp, tese de livre-docência.
- Mazzeu, F. J. C. (1998). Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos Cedes*, 19(44): 59-72.
- Mizukami, M. G. N. e Reali, A., M. M. R. (Org.) (1996). *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar.
- Moreno, J. L. (1974). *Psicoterapia de grupo e Psicodrama*. Tradução por Antônio D. M. Cezarino Filho. São Paulo: Mestre Jou.
- _____ (1983). *Fundamentos de Psicodrama*. Tradução por Maria S. Mourão Neto. São Paulo: Summus.
- _____ (1987). *Psicodrama*. Tradução por Álvaro Cabral. São Paulo: Cul-trix.
- _____ (1992). *Quem sobreviverá? Vol. I*. Tradução por Alessandra R. de Faria, Denise L. Rodrigues e Márcia A. Kafuri. Goiânia, GO: Dimensão.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. pp.15-33, Lisboa: Dom Quixote.
- Popkewits, T.S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. pp.35-50, Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books.
- _____ (1987). *Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass,.
- _____ (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. pp77-91, Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*. pp.115-138, Lisboa: Pub. Dom Quixote.