

Formação de professores e aprendizagem: tecendo encontros

Sylvia Helena Souza da Silva Batista¹

Resumo

Escolheu-se, neste texto, explorar as relações entre professor que forma outros professores e a aprendizagem. Assume-se que a aprendizagem implica redes de saberes e experiências apropriadas e ampliadas pelos sujeitos em suas relações de complexidade e diversidade com os conteúdos e experiências. O professor formador ao reconhecer-se como mediador e, portanto, participe dos processos de subjetivação dos docentes, empreende movimento de superação da transmissão de informações, abrindo espaços para negociação dos significados, apropriação de conteúdos científicos, interações de diálogo e partilha de saberes e experiências.

Palavras-chave: Formador de professores; Aprendizagem; Mediação.

Abstract

In this paper it was chosen to explore the relations between the teacher who trains other teachers and the learning itself. It is assumed that the learning implies nets of knowledge and appropriate experiences that are also extended by the subjects in their relations of complexity and diversity with the contents and experiences. The trainer teacher when recognizing him/herself and a mediator, and, therefore, a participant of the teachers' subject being processes, undertakes a movement of information transmission overcoming, which opens spaces for meaning negotiation, appropriation of scientific contents, dialogue interactions and sharing of knowledge and experiences.

Keywords: Teacher trainer; Learning; Mediation.

1. Possui graduação em Bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (1985), graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade Federal do Pará (1986), graduação em Licenciatura Plena Em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (1986), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Atualmente é professor adjunto I da Universidade Federal de São Paulo, desenvolvendo atividades no Departamento Ciências da Saúde / Campus Baixada Santista e no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde / CEDESS, onde integra o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Saúde, atuando, principalmente, nos campos da formação docente para o ensino superior em saúde, aprendizagem e formação em saúde, nos quais tem realizado as atividades de ensino, pesquisa, extensão, bem como dirigido suas publicações (artigos científicos e livros).

Email: sylbatista@ig.com.br - sylviah@cedess.epm.br

Introdução

A questão dos formadores de professores traz o reconhecimento de que compreender e lidar com as transformações que marcam o processo de aprender e ensinar nas sociedades contemporâneas implica instaurar propostas formativas que situem o docente como sujeito singular, inserido em interações complexas e simultâneas. Essa concepção de formação explicita o desafio de não secundarizar o lugar das teorias sobre aprendizagem e ensino ao assumir a crença na reflexão do professor sobre sua prática e trajetórias de formação (PIMENTA E GHEDIN, 2002; MISUKAMI E COLS, 2002).

Falar, pensar e discutir sobre aprendizagem constitui-se no cotidiano de professores que refletem sobre as suas práticas pedagógicas. Contudo, aprender não é algo que somente diz respeito ao aluno, no qual o professor não tem qualquer função além de abastecer de conteúdos, mas, sim a um processo que se edifica nas interações e que tem o conhecimento como objeto a ser trabalhado, apropriado, construído (BATISTA, 2004).

Inclinar-se sobre aprendizagem implica reconhecer a necessidade de um tempo para erigir e assumir outros modos de explicar e de agir. É no transcorrer dos encontros, na troca que se inicia com o outro professor, que o docente consegue se ver mais comprometido com o processo de aprendizagem do outro e dele mesmo.

Há os que se acostumaram a por sobre todas as coisas uma claridade sem enganos, e conquistaram o gosto de atingir cada dia um ponto mais alto para o seu destino. Esse gosto provém da humildade persistente de aprender. A cada instante há na vida um novo conhecimento a encontrar, uma nova lição despertando, uma situação nova, que se deve resolver (MEIRELES, 2001, p.63).

O professor que busca esse lugar do vir-a-ser, questionando o seu próprio saber e trabalhando os conteúdos numa perspectiva de chegar mais longe, encontra, nas palavras de Cecília Meireles, um gosto de conquista, de partilha, de humildade. Re-significa, dessa forma, o ensino como uma tarefa complexa que

requer esta dupla e incansável prospecção, por um lado, no que diz respeito aos sujeitos, às suas aquisições, suas capacidades, seus recursos, seus interesses, seus desejos e, por outro lado, no que diz respeito aos saberes que devem ser incessantemente percorridos, inventariados para neles descobrir novas abordagens, novas riquezas, novas maneiras de apresentação (MEIRIEU, 1998, p.75).

Dialogando com Pérez Gómez (1998), observamos que é uma ilusão procurar estabelecer uma relação direta e mecânica entre a intervenção didática e referências teóricas. O caráter inacabado e mutante do desenvolvimento do indivíduo e do grupo, a natureza singular e imprevisível dos fenômenos de interação na vida da aula e a dimensão ético-política evidenciam como inevitáveis a descontinuidade entre o real e as representações teóricas.

As teorias da aprendizagem... são aproximações seguidamente parciais e restritas a aspectos e áreas concretas da aprendizagem. Dificilmente constituem um corpo integrado de conhecimentos capazes de explicar o sentido global dos fenômenos complexos que ocorrem na aprendizagem escolar, desde a influência de fatores materiais, pessoais e metodológicos da instituição escolar até as influências semi-ocultas da experiência extra-escolar, desde a caracterização da dimensão cognitiva até a identificação da incidência afetiva (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.48).

No entanto, se as teorias não fornecem respostas definitivas para enfrentar os desafios da docência, elas disponibilizam conceitos e princípios que podem se transformar em ferramentas valiosas para a leitura e ampliação das práticas pedagógicas.

Escolheu-se explorar as relações entre professor que forma outros professores e a aprendizagem, pois qualquer proposta curricular funda-se numa concepção de aprendizagem e não se pode tomar decisões que envolvam para que, o que, como e quando ensinar, sem se ter clareza da concepção do aprender que articula essas decisões.

Aprendizagem, essa palavra imensa...

No meio do meu caminho
Tem coisa de que não gosto.
Cerca, muro, grade tem.
No meio do seu, aposto,
Tem muita pedra também.
Pedra? Ou ovo?
Fim do caminho?
Ou caminho Novo?

Essas palavras de Ana Maria Machado (2003), trazendo o ambíguo, o incerto, a alegria, a tristeza, convidam a pensar: o que se entende por aprendizagem? Nas referências ao aprender emergem verbos como agir, questionar, tocar, examinar, praticar, relacionar. São verbos que implicam movimento, dúvida, possibilidade de articulação e resposta a uma situação do cotidiano. Também situam-se verbos como adquirir, absorver, reter e acumular. Estas concepções revelam pressupostos que orientam nossas ações - matrizes pedagógicas para Furlanetto (2003), possibilitando reconhecer que as experiências marcam os modos de olhar e intervir no mundo, mobilizando valores, crenças, informações, conhecimentos.

Apreende-se, em seus sentidos dicionarizados (ABBAGNAMO, 1982), relações de aplicação e exercício na conceituação de aprendizagem, além da consideração de diferentes naturezas presentes no aprender, as quais envolvem as possibilidades humanas de simbolizar, emocionar e agir no mundo. Delineia-se, assim, uma dimensão de *autoria*: o sujeito que aprende o faz num contexto histórico-cultural, construindo modos singulares e únicos de assimilar e transformar as informações, desdobrando-se em formas de atuação na realidade.

Percebe-se que a aprendizagem implica, dessa forma, redes de saberes e experiências que são apropriadas e ampliadas pelos sujeitos em suas relações com os diferentes tipos de informações. Essas relações revelam complexidade, diversidade e possibilidades de transformação.

Complexidade pelo interjogo entre as matrizes singulares e os condicionantes sociais, educacionais e políticos que influenciam em diferentes níveis as vivências e interpretações das pessoas sobre a realidade. Imersos em culturas que constituem crenças, valores, idéias, os sujeitos vão (re) organizando suas práticas, suas formas de explicação do cotidiano, bem como as maneiras de acessar e entender os conhecimentos científicos já produzidos. Mas alteram também, seus modos internos de refletir sobre as suas próprias atuações (VYGOTSKY, 1995).

É nesse ponto que a escolarização, não sendo o único percurso de aprendizagem humana, representa uma singular experiência de lidar com as lógicas das ciências e assim alterar, qualitativamente, processos próprios de explicar o mundo. Estar na escola representa, concretamente, possibilidades de ampliar, mudar, entrar em contato com pensamentos e teorias que redimensionam a relação do aluno com ele mesmo e com os outros.

Assumir a complexidade do processo de aprendizagem remete ao reconhecimento da diversidade que caracteriza o aprender, seja no terreno das individualidades (desejos, motivações, estilos), seja na seara das opções político-educativas (conteúdos, metodologias).

Neste bojo, engendram-se as possibilidades de transformação: aprender é, também, poder mudar, agregar, consolidar, romper, manter conceitos e comportamentos que vão sendo (re) construídos nas interações sociais e nos movimentos internos. E são nesses movimentos de transfor-

mação que as pessoas vão elaborando suas possibilidades de intervir no mundo, questionando o estabelecido, concordando ou não com as opções coletivas e contribuindo com alternativas de superação (BATISTA, 2004).

Uma dimensão que parece articular os diferentes conteúdos a serem aprendidos no decorrer da vida abrange a significação: em suas diversas nuances (afetiva, cognitiva, social, ética, moral), atribuir significado às situações, objetos, fatos e conceitos, representa o reconhecimento das situações, objetos, fatos e conceitos como partes do contexto de formação do aprendiz e conseqüente possibilidade de aplicação do que está sendo aprendido.

A compreensão dos processos de aprendizagem de professores demanda atentar para a experiência e conhecimentos que são construídos cotidianamente nos diferentes espaços e cenários de formação. Nesse nicho, emergem perguntas e dúvidas que podem se transformar em eixos de aprendizagem. Elas remetem para além de nossa prática, em busca de diálogos com outros parceiros, entre eles os teóricos.

O pressuposto orientador deste modo de dispor teorias a professores é o de que, quando os docentes têm experiências formativas que trabalham a possibilidade e a necessidade de que os teóricos sejam estudados, apropriados e incorporados criticamente na prática pedagógica, diminuem-se os espaços para as dinâmicas de reprodução de princípios teóricos formulados em e para outros fins que não a sala de aula concreta e cotidiana (BATISTA, 2002).

Professor como sujeito-autor imerso em redes de interação e saberes. Eis uma síntese do modo de olhar e conceber os docentes envolvidos em experiências formativas. Essa síntese articula-se, também, com a crença de que a escola é um cenário privilegiado para Encontros Formativos que tenham significado para os envolvidos.

Inserir-se a necessidade de escolher um caminho para adentrar nos territórios da aprendizagem. Em que pese o reconhecimento de que a formação de professores não se esgota nas dimensões psicológicas, identifico na Psicologia um aporte teórico-metodológico instigante e propositivo no campo de uma educação que contemple complexos e múltiplos constituintes do ser professor e do ser aluno na construção do conhecimento escolar (LARROCA, 1999, 2000; GUERRA, 2000).

Batista (2002, p. 243) afirma:

colocar-se como formador de outros professores tendo como mediação a Psicologia, em diferentes temas e recortes, insere-se como um convite a interrogar a própria prática docente, buscando romper com silêncios, omissões, secundarizações e reducionismos que tornam as práticas formativas esvaziadas de significado.

Inscriver a temática na agenda formativa de professores em seus processos permanentes de tornarem-se professores, exige o desafio de explicitar o que entende por mediação. Na espécie humana, a mediação tem caráter simbólico ou semiótico, pois as ações das pessoas no cotidiano, na realidade, são mediadas por ‘signos’: instrumentos psicológicos que permitem ao homem controlar voluntariamente sua memória, atenção, pensamento abstrato.

O signo “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (Vygotski, *ibidem*, p. 73). Vygotski destaca a linguagem e seus significados como um importante sistema de signos na vida dos homens:

a linguagem encerra em si o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, por isso participa diretamente do psiquismo desde o nascimento(...) Quando a criança, pela intervenção das pessoas, toma para si significados socialmente construídos, junto com eles incorpora e desenvolve uma qualidade de percepção, memória e atenção, raciocínio e abstração, dentre tantas outras capacidades presentes no mundo moderno (PALANGANA, 2000, p. 28-29).

A linguagem, além de sua função comunicativa, possibilita o domínio de si mesmo, na medida em que regula a conduta, estabelece canais de interlocuções, constitui a possibilidade de partilhar significados. Inscreve-se, desta forma, mais uma vez, a dimensão histórico-cultural, pois a linguagem é socialmente dada, sendo o grupo a que o homem pertence o *locus* das formas de perceber, interpretar, significar o mundo e suas interações.

O conceito de mediação simbólica situa o professor formador de outros professores como um outro social que ocupa lugar diferenciado no que tange à sistematização dos conhecimentos e das experiências de aprendizagem. Mediar a relação que se estabelece entre os docentes e seus percursos de aprendizagem sobre a docência surge como uma função nuclear do trabalho do professor formador.

A mediação explicita-se nas explicações, demonstrações, questionamentos, abstrações, construídas nas interações formativas. Para além de ser um provedor de respostas, o docente formador mostra-se disponível para estruturar as situações de formação em situações de aprendizagem que privilegiam significados presentes nos diferentes signos que permeiam a triangulação aprendizagem, ensino e formação. A intencionalidade do professor formador vincula-se ao processo de autonomia do professor: professor-professor, formador-conhecimento conformam uma totalidade histórica-cultural.

As histórias de formação representam um itinerário de apropriação de signos partilhados num dado grupo e no qual as mediações possibilitam negociar, compreender e intervir no mundo. Reconhece-se que nossas ações desencadeiam não somente alterações nos ambientes, mas fundamentalmente engendram reações nos outros. Neste sentido, reconhecendo que o eixo do social marca a matriz teórica de Vygotski, em cada conceito, relação, enunciado, o pólo do intersubjetivo assume um lugar fundante, mas não submete o pólo do intrasubjetivo e sim imbrincam-se no trajeto de constituir-se homem. A subjetividade humana é profundamente cultural e dialeticamente singular.

O professor formador, ao colocar-se como mediador e, portanto, partícipe dos processos de subjetivação dos docentes, exige o compromisso de ir além da transmissão de informações, abrindo espaços para negociação dos significados, apropriação de conteúdos científicos contextualizados, construção de interações de troca, diálogo e partilha de saberes e experiências.

E como pensar a aprendizagem dos professores formadores?

Professores Formadores: sujeitos, encontros e histórias

Os professores formadores estão inseridos em múltiplos contextos de formação do professor, materializando diferentes propostas relativas ao formar o docente. Entrelaçam-se trajetórias pessoais e profissionais singulares, com base nas quais cada um se foi constituindo.

Atentar para os diversos trajetos possibilita mapear dois movimentos fundamentais no caminho dos professores de assumirem-se como formadores de outros professores como um núcleo do fazer acadêmico: (1) a transformação da curiosidade e do interesse inicial em prática intencional e sistematizada, aliando esta prática ao seu próprio trabalho pedagógico; (2) o diálogo entre a área de especialidade do professor formador e a dos outros docentes, inserindo a atuação na área da formação, um dos desdobramentos possíveis da profissionalização da docência.

Nos caminhos trilhados, as experiências como alunos, como participantes de congressos, disciplinas e atividades intencionais de formação docente, parecem desenvolver o ser formador comprometido com as mediações que trabalham significados, sentidos, experiências e projetos para mudança.

Identifica-se que se delinea na trajetória de aprendizagem do professor formador os campos do 'nativo' e do 'estrangeiro': proximidade com os conteúdos específicos da docência (pressupostos educacionais, psicológicos, filosóficos) e estranhamento em relação às especificidades que marcam áreas científicas.

Esta dupla condição de nativo e estrangeiro é desafiante no sentido de pensar como construir mediações que partam das diferenças entre linguagem, saberes e análises apropriadas dos docentes em formação. Lidar com o ser nativo e, simultaneamente, ser estrangeiro tem exigido destes professores a busca pelo saber em uma dimensão que extrapola a reiteração de modelos prontos e se inscreve em uma perspectiva de, em interação com o outro, tornar familiar o que era, até então, estranho e a estranhar, no sentido de questionar os próprios referenciais, o que é familiar.

Inserir-se, assim, tanto a dimensão dos saberes docentes que constituem a bagagem do professor como a atitude interdisciplinar: o reconhecimento da incompletude dos saberes, de que estes não podem resumir-se às experiências, implicando na construção de instrumentos teóricos e metodológicos que permitam debruçar-se sobre a docência para além das vivências e/ou das propostas pré-estabelecidas.

O assumir da interdisciplinaridade abrange tanto a possibilidade de uma formação geral mais articulada com a realidade, como um meio de uma formação profissional que se pautar nos princípios de educação permanente, superando dicotomias e assumindo a investigação nos seus aspectos de pluralidade, diversidade e provisoriedade.

Assim, é necessário atentar para a possibilidade de emergirem diferentes perspectivas docentes no contexto de ser professor formador: (1) a perspectiva que centra o processo de formação no professor, enfatizando a objetividade, clareza e pragmatismo, desdobrando-se numa prática que identifica a apropriação dos referenciais de análise como uma síntese individualizante do outro docente e tendo como base fundamental o saber da experiência; (2) a perspectiva que busca outras fontes de saber que não a própria experiência na docência (a poesia, a realidade, outras áreas científicas), acreditando que o docente terá condições de buscar mais se tiver seu conhecimento ampliado, delegando, contudo, ao outro a responsabilidade de realizar suas sínteses acerca da atividade docente; (3) a perspectiva que privilegia o diálogo professor formador-docente, situando a ação mediadora do formador, com este articulando os saberes advindos da própria experiência com a do outro professor.

A perspectiva docente que centra o processo de formação no professor coaduna-se com a tradição existente de que a transmissão parece ser o eixo das interações em sala de aula, partindo de uma realidade que nem sempre tem significado para os sujeitos que aprendem. Esta perspectiva tem o seu lugar na prática docente, principalmente em função de um modelo de formação que privilegia partes, que fragmenta a totalidade, que reproduz mais do que produz.

Mas, no embate da emergência de outros modelos, na tensão gerada entre o que se tem e o que se espera, outras perspectivas docentes também se constituem. Na segunda perspectiva, o saber da experiência é valorizado, mas já se assume que não é apenas a experiência imediata e circunscrita ao espaço acadêmico, apresenta-se a necessidade de procurar inspiração em outras fontes.

O modelo de formação que parece estar subjacente nesta perspectiva indica uma crença na elaboração por parte dos docentes de suas sínteses sobre a função docente com base na ampliação do conhecimento filosófico e pedagógico, permanecendo a característica de um movimento individualizante com pequenas possibilidades de troca.

Uma outra perspectiva é aquela que parte do diálogo entre professor formador e docentes, procurando não somente ampliar o conhecimento relativo à docência, mas articulá-lo no concreto das ações de professores: o professor formador assume explicitamente a condição de mediador, investindo em interações que privilegiam a troca de idéias, as vivências dos professores, o saber já acumulado e a discussão sobre os pontos a serem investigados no campo educacional. A docência, sua prática e concepções, passam a nortear atividades e debates.

Em busca de encontros: construir-se professor formador

Nesse caminho, instigantes são as palavras de Chantal Castelli (2000):

Guardo os olhos
Tristes de grandeza
E disponho-me para a travessia
-que o sertão não tem portas
nem janelas (o senhor bendito nos governe!)
e é no meio dela
que o real para a gente se dá

A incursão nas idéias, projetos e concepções sobre o professor formador e a aprendizagem convidam a pensar nas possibilidades de atuar no *real* do cotidiano educacional, com seus desafios e possibilidades. Neste contexto, que implicações a perspectiva dialógica e mediadora trazem para o trabalho docente? Não há respostas prontas e acabadas, mas sim pistas e indícios que anunciam um ser professor formador que se comprometa com uma docência contextualizada, crítica e cientificamente rigorosa, eticamente transformadora e provocativa de aprendizagens significativas de todos os sujeitos envolvidos. Uma docência que traz as marcas:

- da consideração das condições concretas de vida como condicionantes da ação dos homens. Estes são sujeitos históricos, pois estão situados em um tempo e espaço determinados, sob dadas configurações sócio-político-econômicas;

- de professores formadores e docentes que estabelecem interações sociais caracterizadas pelo reconhecimento das diferenças e pelo compromisso com a apropriação do conhecimento;

- do diálogo, troca, construção coletiva e espaço da expressão individual como pilares destacados na tarefa de aprender, ensinar e formar. A proposta pedagógica pressupõe via de mão dupla: o professor formador e o docente constituem, nas e pelas interações, um cotidiano educativo;

- da escola, como *lócus* privilegiado da aprendizagem da docência, organizada de maneira a criar espaços para uma interação criativa e autônoma entre professor e aluno.

As marcas aqui destacadas não apresentam uma fórmula ou receita mágica: cada grupo precisa descobrir o tom, a cor, o ritmo dos processos de aprendizagem e ensino. Mas, há uma postura prospectiva que emerge significativa: o professor formador organiza sua ação não a partir do que o docente já sabe, mas daquilo que o outro é capaz de fazer com ajuda, ampliando as possibilidades de aprender com o outro e, assim, mudar qualitativamente os rumos do desenvolvimento.

Neste contexto, o professor formador compromete-se com a criação de significação nos percursos de aprendizagem, assumindo um lugar de mediador: organiza, planeja, discute, implementa, negocia, refaz, avalia, em movimentos de ir e vir. Os modos de ensinar alteram-se em função das demandas de aprendizagem e conhecimento que o grupo apresenta. (VYGOTSKI, 2001)

Com essas lentes, mirar o contexto educacional pode se revelar mais claro e transformador, sem as sombras incômodas das crenças de dons e talentos naturais, de imutabilidade. Compreende-se o professor formador, os docentes, a aprendizagem e o ensino a partir dos contextos histórico-culturais. São mobilizadoras as palavras de Vygotski (2001, p.3003-304):

A vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada idéia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo.
...Abrem-se para o educador infinitas possibilidades para criação da vida em sua infinita diversidade. Para além dos estreitos limites da tarefa pessoal e da vida pessoal, ele se transformará em um verdadeiro criador do futuro.

Comprometer-se com o outro; comprometer-se com a tarefa de transformação social, tendo clareza das condições históricas e dialéticas presentes na produção da vida entre os homens; comprometer-se com aprendizagens significativas promotoras de desenvolvimento. Ao situarmos a prática docente como uma síntese única, na qual apropriações diversas são conjugadas e recria-

das a cada encontro, não colocamos um modelo de professor formador, mas afirma-se que o fazer docente do professor que forma outros professores, aqui delineado, pode representar uma tentativa possível de percorrer um caminho dentre outros.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- BATISTA, S.H. A Psicologia na formação de professores universitários: experiências em cursos de especialização. In: AZZI, R; SADALLA, A.M.A. (orgs) *Psicologia e Formação Docente: conversas e desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BATISTA, S.H. Aprendizagem, Ensino e Formação das experiências às teorias em Construção. In: BATISTA, N.A; BATISTA, S.H. (orgs) *Docência em Saúde: temas e experiências*. São Paulo: SENACSP, 2004.
- BATISTA, S.H.; SADALLA, A.M.A. *Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas: Alínea, 2000
- CASTELLI, C. *Memória Prévia*. São Paulo: Com-Arte, 2000.
- FURLANETTO, Eleide Cunico. *Como nasce um professor?* São Paulo: Paulus, 2003.
- GUERRA, C. O conhecimento psicológico e a formação de professores. In: AZZI, R; R; BATISTA, S.H.; SADALLA, A.M.A. *Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas: Alínea, 2000.
- LARROCA, P. O ensino da Psicologia da Educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In: AZZI, R; BATISTA, S.H.; SADALLA, A.M.A. *Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas: Alínea, 2000.
- LARROCA, P. *Psicologia na Formação Docente*. Campinas: Alínea, 1999.
- MACHADO, A.M. *No meio do caminho*. São Paulo: Ática, 2003.
- MEIRELES, Cecília. *Crônicas de Educação 3*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... Sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MISUKAMI, M.G. (org). *Escola e aprendizagem da Docência - processos de investigação e formação*. São Carlos/SP: INEP/EdUFSCAR, 2002.
- PALAGANA, , I C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 35, p.19-35, jul., 2000.
- PÉREZ GÓMEZ ,A.I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem in GIMENO SACRISTÁN, J e PÉREZ GÓMEZ, A.I *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artemed, 1998.
- PIMENTA, S; GHEDIN, E (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PLACCO, V.M.N; SILVA, S.H.S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E.B; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L.H. *O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. 3ªed., São Paulo: Loyola, 2003.
- VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor Libros, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. 2001. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

Recebido em 20/11/2006
Aprovado em 07/04/2007

Para citar este trabalho:

BATISTA, Sylvia Helena S. S. Formadores de professores e aprendizagem: tecendo encontros. *Revista @mbienteeducação*, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: __/__/__