

PRODOC — NÚCLEO DE PESQUISA SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

Samira Zaidan*

.....

PRODOC – A RESEARCH CENTER ON TEACHING

RESUMO

O PRODOC – Núcleo de pesquisa sobre a profissão docente – foi criado em 1998 e tem como centro de suas preocupações a profissão docente em suas múltiplas dimensões, particularidades e heterogeneidade: experiências vividas em múltiplos tempos e espaços de vida e de trabalho; percursos formativos; construção identitária; trabalho/desafios do cotidiano, a construção histórica da condição docente e também as responsabilidades sociais e profissionais dos docentes, na perspectiva de uma sociedade igualitária. Participam do Núcleo profissionais e alunos de diversas instituições de ensino, em um trabalho compartilhado, ficando sua sede e organização no âmbito da Faculdade de Educação da UFMG.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, condição docente, saberes docentes, pesquisa participativa, representações sociais

ABSTRACT

PRODOC (a research center on Teaching) was created in 1998 with the objective of discussing Education as a profession in its multiple dimensions, particularities and heterogeneity: the experiences of its various times and spaces of life and work; the teacher's professional formation and identity construction; the challenges; the historical construction of teaching conditions as well as teacher's social and professional responsibilities in the perspective of an equalitarian society. The participants in this research center, which is organized by the Education College of the Federal University of Minas Gerais (FaE / UFMG) are students and professionals from several teaching institutions.

KEY WORDS: teaching formation, teaching conditions, teaching knowledge, participant research, social representations

* Doutora em Educação; professora da FaE / UFMG.

HISTÓRICO

A criação do PRODOC se deu em 1998, por iniciativa de um pequeno grupo de professores, em articulação com pesquisadores da Universidade de Barcelona / Espanha, por meio de contatos da Profa. Dra. Ana Maria Salgueiro Caldeira, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE / UFMG, com o apoio da CAPES.

O núcleo constitui-se como um espaço de estudos e pesquisas sobre a profissão docente. Mediante o entendimento de que os professores são sujeitos socioculturais, seres de experiência e história, o Núcleo se propõe a discutir e investigar: as experiências vividas pelos professores em seus vários tempos e espaços de vida e de trabalho; seus percursos e processos formativos, acadêmicos e extra-acadêmicos, de formação inicial e continuada; seus processos de construção identitária, compreendendo as identidades como movimentos da subjetividade, como realidades históricas, dinâmicas, flexíveis, relacionais e contrastivas, como um "trabalho" dos sujeitos. Tematiza, também, aspectos relativos ao trabalho e à condição docente, em suas dimensões objetivas e subjetivas, contemplando as dimensões materiais e simbólicas do exercício da docência e os significados e

sentidos que os docentes lhe atribuem, tentando compreender as configurações, dinâmica e elementos do que se denomina cultura do professor. Discute, ainda, as responsabilidades sociais e profissionais dos docentes, na perspectiva de uma sociedade democrática e da construção de uma ordem histórico-social de igualdade.

Mediante iniciativas e produção de estudos e pesquisas acerca dessas questões, dentre outras, o PRODOC espera poder colaborar com subsídios para a formulação de políticas públicas, cursos, propostas e projetos de trabalho com professores e de formação de docentes, além de oferecer elementos para a compreensão da condição docente nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil.

OBJETIVOS E FUNCIONAMENTO

O PRODOC tem como objetivo a atividade de pesquisa e como objeto de investigação a profissão docente em suas múltiplas dimensões e faces, em suas particularidades e heterogeneidade. A proposta inicial é o desenvolvimento de projetos integrados de pesquisa, envolvendo estudantes e professores de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação e de outras instituições de ensino, como também de profissionais da

educação dos diversos níveis do ensino das redes pública e privada. Pretende-se, também, promover o intercâmbio acadêmico com universidades de outros estados e países, a exemplo da Rede ESTRADO, de que o Núcleo faz parte. Privilegia-se, ainda, o trabalho de reflexão e de pesquisa realizado juntamente com professores e professoras, a partir de seu cotidiano de trabalho nas escolas, realizando projetos de trabalho conjuntos, que problematizem, analisem e registrem as práticas docentes e experiências vividas.

O PRODOC é constituído de professores pesquisadores de universidades (UFMG, UEMG, PUC / Minas e UNI-BH), mas suas reuniões, seus encontros e suas atividades são abertos a alunos de pós-graduação, bolsistas de graduação e professores em geral, que interessem parcial ou totalmente pelos temas tratados. Em reuniões quinzenais, ao longo dos últimos anos, enquanto se desenvolviam os estudos e pesquisas do Núcleo, vários profissionais estiveram participando, apresentando e discutindo seus trabalhos de pesquisa, tais como dissertações e teses em realização ou já defendidas, dentre outros tipos de produção acadêmico-científica, seja por solicitação dos autores destes trabalhos, seja a convite do próprio Núcleo. Essa dinâmica faz parte de uma visão coletiva de funcionamento, de modo que todos

compartilham preocupações e elaborações. A partir daí são realizadas escolhas de temas de estudos e de autores de referência, que são geralmente discutidos e analisados por meio de seminários.

Recentemente, foram realizados estudos que apresentamos a seguir como sínteses elaboradas e discutidas conjuntamente, numa organização teórica que consideramos sempre provisória, mas que pode ser utilizada para embasar pesquisas, além de favorecerem futuras e melhores elaborações originadas de tais pesquisas. Sem qualquer pretensão de esgotar cada assunto, mas apenas com a finalidade de compartilhá-los, trazemos abaixo alguns apontamentos.

APONTAMENTOS DE ESTUDOS REALIZADOS

1 EXPERIÊNCIA SOCIAL EM FRANÇOIS DUBET ¹

A formulação da noção de *experiência social* pelo autor inicia-se pela advertência de que ela é uma tentativa de desenvolver uma teoria de alcance médio que não pretende encontrar explicações que abarquem a totalidade das situações sociais, mas que também não se prenda a dimensões parciais das relações entre o ator e o sistema.

Nas suas palavras, a noção de experiência social é “a menos inadequada para designar a natureza do objeto que se acha em alguns estudos empíricos em que as condutas sociais não aparecem redutíveis a puras aplicações de códigos interiorizados ou a encadeamentos de opções estratégicas que fazem da ação uma série de decisões racionais” (p. 93). Para Dubet, é na experiência que cada ator, individual ou coletivo, articula uma diversidade de lógicas. Ou melhor, a experiência é exatamente a combinação dessas lógicas de ação.

Estas, por sua vez, remetem para as diversas lógicas do sistema social dadas pela cultura. Isso significa que as diversas correntes sociológicas construídas para explicar a ação social são, na perspectiva

desse autor, teorias que priorizaram determinadas dimensões do sistema social. Assim, ele não nega, por exemplo, que os atores agem de modo a se integrarem (e são integrados por meio da socialização) ao sistema social como postulado pelo pensamento clássico.

No entanto, isto não é tudo. Ao mesmo tempo, os atores agem estrategicamente quando as situações assim o exigem, de modo a contemplar os seus interesses. Esse modo (ou essa lógica) de ação consiste exatamente naquilo que foi definido pelo paradigma racionalista do pensamento sociológico contemporâneo. Ou ainda, o ator estabelece um distanciamento crítico do sistema e dos próprios interesses, como se olhasse de fora tanto os sistemas (de integração e o que permite a ação racional calculando meios e fins) quanto, no caso das sociedades ocidentais contemporâneas em que nem tudo está dado, define a sua ação por parâmetros distintos dessas duas lógicas: nem reproduz o individual do social, nem fazendo o tempo inteiro escolhas racionais. Esta última lógica, definida como *subjetivação*, só é possível por vivermos em culturas que comportam o espaço da crítica. Assim,

¹ Releitura de Isabel de Oliveira e Silva — Doutoranda.

Dubet, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (Título original: *Sociologie de l'Expérience*. Seuil, 1994).

trata-se também de uma lógica do próprio sistema social que dessa forma se faz, se constrói, se transforma e, ao mesmo tempo, constitui permanências. Isso vale para a totalidade do sistema social, entendido pelo autor como a co-presença dos sistemas de ação mencionados acima, e para as ações sociais, individuais e coletivas dos atores.

A identidade dos atores, por sua vez, é, segundo Dubet, constituída a partir do trabalho de articulação dessas três lógicas — *integração, estratégia e subjetivação* — que ocorre na experiência de cada ator individual ou coletivo. Nessa direção, as lógicas podem ser definidas *a priori*, mas não a experiência, que é única, já que a sua articulação é trabalho do ator.

2 REPRESENTAÇÃO SOCIAL EM SERGE MOSCOVICI ²

O termo representação social aparece pela primeira vez em 1961 na obra *La psychanalyse: son image et son public*, de Serge Moscovici. Desde então, a noção vem sendo difundida e utilizada em várias áreas das ciências humanas. No Brasil a obra foi publicada, em 1978, com o título *A representação social da psicanálise*.

Na criação do termo, Moscovici (1978) resgata o fenômeno da representação dialogando com os conceitos de representação coletiva e individual, presentes no campo sociológico, e de

atitude e imagem, no campo psicológico. Ele se apropria do fenômeno, reconstrói os conceitos e elabora uma teoria. Ressalta que resgata uma noção que estava em desuso nas ciências sociais há quase meio século. Ao fazer isso no campo da Psicologia Social, tinha como objetivo “abordar os problemas de sua disciplina dentro de um novo espírito” (2001, p. 45), isto é, estudar os comportamentos e as relações sociais partindo da difusão dos saberes, da relação pensamento / comunicação, da gênese do senso comum e dos problemas da cognição e dos grupos, temas negligenciados na psicologia social da época. Moscovici (1978, p. 51) considera que “as representações sociais diferem das noções sociológicas e psicológicas” de representação coletiva e individual, atitude e imagem, “e dos fenômenos que lhes correspondem”.

Para Moscovici (1978), a representação social nomeia um fenômeno que tem estrutura psicológica autônoma, bem como é própria do tempo / espaço da cultura contemporânea. Ao escolher a psicanálise, mostra que a representação social é uma forma de pensamento criada pelas exigências da complexidade da vida moderna e, portanto, seria diferenciada

² Redação de Maria Isabel Antunes Rocha — Professora Assistente da FaE / UFMG; Doutoranda.

da organização mítica criada para atender as necessidades do mundo antigo. Da mesma forma, não seria um pensamento científico, pois este tem um espaço de produção e finalidades específicas. As representações sociais seriam formas de conhecimento produzidas na prática cotidiana com a finalidade de orientar condutas, criar identidades e permitir as trocas entre os indivíduos e os grupos. Nessa perspectiva as representações sociais estão organizadas de forma diversa em diferentes classes sociais, culturas e grupos, constituindo variados universos de opinião.

Ao tecer a estrutura da representação, Moscovici (1978) afirma que cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável ao objeto de representação. A informação refere-se à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. O campo de representação remete à idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto. O autor chama de núcleo figurativo a estrutura básica que pode ser montada a partir das três dimensões. Essas dimensões fornecem uma visão global do conteúdo e do sentido da representação social. A análise dimensional permite a caracterização dos

grupos em função de sua representação social. Todavia, para qualificar uma representação em social não basta definir o agente que a produz, nem distingui-la de outros sistemas coletivos. É necessário indagar por que as produzimos, ou seja, para se poder apreender o sentido do qualificativo social faz-se necessário destacar as circunstâncias sociais, políticas, culturais e históricas em que são produzidas.

Moscovici define os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é a passagem de conceitos e idéias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, transformam-se em "supostos reflexos do real" (1978, p. 289). Um esquema conceptual assume uma imagem, tenta-se acoplar a palavra à coisa, o que era percebido passa a ser o conhecido, o que era uma atividade intelectual constitui-se como realidade. Nesse processo, o sujeito realiza dois movimentos: um, a naturalização no qual os indivíduos transportam os elementos para o meio cognitivo, devolvendo-o à realidade como uma elaboração sobre o real; o outro, a classificação na qual o indivíduo organiza os elementos em uma ordem, visando dar sentido ao novo sistema de referência.

A ancoragem é a constituição de uma rede de significações em torno do objeto,

relacionando-o a valores e práticas sociais. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Trata-se de sua inserção em um pensamento constituído. Isso porque uma representação social é criada onde existe perigo para o conhecimento instituído, para a identidade de um grupo ou de uma sociedade. Moscovici (1978) afirma que, quando um indivíduo tem de enfrentar um objeto social importante, porém desconhecido ou pouco familiar, inicia uma operação complexa de redefinição, a fim de tornar o objeto mais compreensível e compatível com seu sistema simbólico.

Ao longo de meio século de estudos, o referencial das representações sociais vem se constituindo em um campo fértil de pesquisas. Segundo Sá (1998), a grande teoria desdobra-se em pelo menos três grandes correntes teóricas: a sistematização feita por Denise Jodelet, as discussões sobre a "amarração social" feita por Willem Doise e a teoria estrutural de Jean Claude Abric.

Em suma, a elaboração teórica apresentada por Moscovici e colaboradores, ao focalizar os aspectos essenciais das representações sociais em uma

perspectiva psicossociológica, busca estabelecer um modelo capaz de dar conta dos mecanismos sociais e psicológicos de sua produção, de modo a relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. 420p. Tradução: Lillian Ulup.

JODELET, Denise (org.) *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. 420p. Tradução: Lillian Ulup.

MOREIRA, Antonia S. P. & OLIVEIRA, Denize C. (org.). *Estudos interdisciplinares de representações sociais*. Goiânia: AB, 1998.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In JODELET, Denise (org.). *Representações sociais*. Tradução de Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. 420p.

ROCHA, Ma Isabel A. *Representações sociais de professoras sobre a relação professor-aluno em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

SÁ, Celso P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

3 SABERES EXPERIENCIAIS DOS PROFESSORES ³

Temos utilizado o conceito “saberes experienciais” como sendo um conjunto de respostas novas que os professores têm dado às diferentes situações práticas escolares, em um contexto próprio, visando aprendizagens/desenvolvimento de seus alunos.

Observando práticas de professores, notadamente em contextos de mudanças, pode-se perceber que criam, agem e reagem conforme a sua formação, experiência e realidade em que se inserem. Suas ações cotidianas mostram movimentos diferenciados que podem ser expressos numa “rotina” envolvendo planejamento, ação, avaliação, reflexão, planejamento... com uma “sapiência”

própria. Como eles/elas sabem e fazem o que sabem e fazem?

Em resposta a essa pergunta, destacam-se estudos sobre os saberes docentes, que são constituídos de vários saberes provenientes de diferentes fontes, situações e momentos da vida. Sistematizando os saberes diversos, ressaltamos a existência dos saberes práticos, fundados no trabalho escolar cotidiano, da/na experiência.

Tardif, Lessar e Lahaye (1991) compreendem que os saberes da experiência são adquiridos na prática docente, constantemente atualizados e reatualizados; não provêm das instituições de formação e nem do currículo. Não são teorias, são saberes práticos e não da prática. “Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professor(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação.” (p. 228). Analisam os autores que os saberes da experiência são construídos a partir de tentativa própria do docente de enfrentar as limitações da prática, o que lhes permite desenvolver *habitus* que lhe permitirão enfrentar as situações. Podem

³ Redação de Samira Zaidan — Professora Adjunta da Fafel / UFMG.

fixar-se em estilos de ensinar, em “macetes”, em traços da personalidade e expressam “um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”.

Os autores destacam que, como o docente normalmente não atua sozinho, sua prática se desdobra a partir de um conjunto de interações. Isso exige do docente “uma capacidade de comportar enquanto sujeito, ator e de ser uma pessoa em interação com outras pessoas” (p. 228). Assim, nessa visão, os saberes da experiência têm origem “na prática cotidiana do(a)s professor(a)s em confronto com as condições da profissão” e o docente vai constituindo “certezas particulares”, alimentando a sua performance.

Introduzindo a dimensão do tempo, em 2000 Tardif e Raymond propõem uma nova tipologia dos saberes, que não invalidará a que apresentaram antes, mas onde também aparecem os “saberes provenientes da própria experiência na profissão na sala de aula e na escola”, construídos no desempenho do ofício, pela “prática do trabalho e pela socialização profissional” (p. 215).

Em 2002, Tardif identifica concepções de “saber” e as associa a uma “exigência de racionalidade”; destaca a intrínseca relação entre saberes e discursos, assinalando compreender os saberes dos

professores como “discursos e atos” (p. 205). Nesse sentido, defende que não há uma clara transparência na relação entre o saber do professor e sua atividade; que o “saber-fazer do professor parece ser mais amplo que o seu conhecimento discursivo”, o que remete as pesquisas para as “práticas objetivas”. A consciência profissional docente é delimitada pela sua própria experiência e história de vida, bem como pelas contingências da própria prática. Assim sendo, “o saber experiencial dos professores é um saber composto no qual estão presentes conhecimentos discursivos, motivos, intenções conscientes, etc., assim como competências práticas que se revelam especialmente através do uso que o professor faz das regras e recursos incorporados à sua ação” (p. 215).

Santos (2000) reconhece também os “saberes práticos ou da experiência”: “É um saber que é adquirido no fazer, podendo ser caracterizado como um conhecimento tácito, sobre o qual as pessoas nem sabem verbalizar, mas que está presente nas respostas que dão às diferentes situações da vida profissional.” (p. 55).

Como uma elaboração que melhor insere a docência em seu contexto histórico e social, destacamos o conceito apresentado por Fiorentini e outros, que considera as elaborações de Tardif e

define *saber experiencial* como aquele saber nascido e articulado com o docente em seu contexto próprio, na dinâmica da prática educacional e social, como saber dinâmico e provisório, expressando um “saber-fazer” e um “saber-ser” nas condições da prática educacional.

Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999, p. 55), em relato de pesquisa em que analisam e interpretam narrativas dos professores, verificaram que “os saberes experienciais são saberes práticos ligados à ação, mesclando aspectos cognitivos, éticos e emocionais ou afetivos. O saber docente é concebido como um saber reflexivo, plural e complexo porque histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos — oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos — e de saberes da experiência e da tradição pedagógica”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FIorentini, D.; NACARATO, Adair M.; PINTO, Renata A. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. *Quadrante: Revista Teórica e de Investigação*. Volume 8, Revista semestral da APM de Portugal, Lisboa, 1999.
- FIorentini, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. *Cartografias do trabalho docente: o professor(a)-pesquisador(a)*. Corinta Maria G. Geraldi, Dario Fiorentini, Elisabete M. de A. Pereira (orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil — ALB, 1998.
- SANTOS, Lucíola L. *Pluralidade de Saberes em Processos Educativos. Didática, currículo e saberes escolares*. DP&A Editor: Rio de Janeiro, 2000.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber — esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4, Pannoinca Editora, Porto Alegre, RS, 1991.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade/Centro de Estudos e Sociedade (CEDES)*, n. 73, Campinas, SP: CEDES, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- ZAIDAN, Samira. *O(a) professor(a) de matemática no contexto da inclusão escolar*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação, FaE / UFMG — 2001.

4 O PROFESSOR REFLEXIVO EM KENNETH ZEICHNER ⁴

O movimento a favor da formação do professor reflexivo surgiu no contexto das reformas educativas pelas quais passaram diversos países, como reação à visão baseada na racionalidade técnica.

Vários teóricos, por meio do movimento a favor do ensino reflexivo e da prática reflexiva esforçam-se em mudar essa visão predominante de professor: técnico, sem voz, sem formação adequada e submetido a um processo de proletarianização, para uma visão deste como intelectual comprometido politicamente com a democratização da sociedade. A mudança na forma de conceber o professor tem efeitos políticos inclusive no papel deste profissional na sociedade atual. Entretanto, mesmo dentro do movimento, existem diferenças sobre a forma como se consideram a reflexão, o papel do professor e as estratégias utilizadas na concretização desta formação. Educadores, em todo o mundo, lutam para mudar a visão de professor na reforma dos programas de formação.

Kenneth Zeichner, professor e pesquisador da Universidade de Wisconsin, Madison, Estados Unidos, considera o movimento em favor da formação do prático reflexivo e do ensino

reflexivo além de uma reação à visão predominante de professor como um técnico. Destaca a luta pelo reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o ensino de qualidade é de competência tanto das universidades e centros universitários quanto da escola básica. Relacionado a esse fato, este pesquisador defende a necessidade de que a universidade reconheça a riqueza da experiência que reside na prática dos “bons” professores.

Os trabalhos de Zeichner oferecem uma contribuição interessante para a expansão do conceito de prático reflexivo quando apresenta e problematiza as diversas concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. Para discutir esses conceitos, ele parte da definição do filósofo americano John Dewey, sobre o ato humano reflexivo e a rotina. Para Dewey, as ações dos professores reflexivos são planejadas de acordo com os fins que estes determinam para a educação, o que lhes proporcionam decidir conscientemente sobre os caminhos a seguir, saberem quem são e quando agem (Zeichner, 1993).

A visão de Zeichner sobre os professores como práticos reflexivos origina-se na consideração de que os

⁴ Redação de Simone Grace de Paula — Professora da Rede Municipal de Betim / MG; Mestranda.

mesmos estão constantemente a criar saberes. As estratégias de intervenção que criam no cotidiano de suas práticas encarnam teorias sobre a maneira de compreender os valores educacionais. Sendo assim, a prática de todo professor resulta de uma teoria pessoal, seja ela reconhecida ou não. Esse teórico afirma que pensar a prática reflexiva pode significar a vinda à superfície das teorias práticas dos professores, para o seu exame, análise e questionamento. Ao realizar o exame de suas teorias, em momentos de reflexão individual e coletiva, com os colegas, a comunidade e outros profissionais, o professor tem maiores possibilidades de conscientizar-se de suas falhas. A discussão pública de seu ensino e das condições sociais que modelam sua experiência fornece-lhe elementos de aprimoramento de sua prática, de aprendizagem com seus colegas, de reconhecimento de si próprios como profissionais em contínuo processo de aprendizagem, de elevação de sua auto-estima, além da consciência do desenvolvimento de sua profissão. Nesse sentido, a reflexão é uma prática social por meio da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o desenvolvimento uns dos outros, formando comunidades de aprendizagem.

A perspectiva de prática do ensino reflexivo em Zeichner (1993) se

fundamenta em três dimensões: “a reflexão do professor está virada tanto para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais onde situa sua prática” (p. 22); a tendência democrática e emancipatória, reconhecendo o caráter fundamentalmente político de tudo o que os professores fazem; o compromisso com a reflexão enquanto prática social, ou seja, a tentativa de formar comunidades de aprendizagem.

Zeichner alerta para a desvirtualização do conceito pelo modo como a noção do professor como prático reflexivo é utilizada em reformas de ensino por que passam vários países. Ele apresenta quatro características que minam a intenção de emancipação: 1) direcionam a reflexão de forma a incentivar os professores a imitarem as práticas sugeridas pelas investigações produzidas por outros; 2) limitam o processo reflexivo às estratégias de ensino, excluindo a definição dos fins educacionais; 3) centram a reflexão do professor em sua própria prática ou nos seus alunos, desconsiderando as condições sociais que influenciam o ensino; 4) insistem na reflexão dos professores individuais, que devem pensar sozinhos o seu próprio trabalho. Dessa maneira, para Zeichner, o ensino reflexivo torna-se um processo racional e imparcial ao invés de apaixonado e

imbuído por preocupações éticas. Ele acredita que a prática reflexiva deve estar articulada à valorização do profissional da educação, incluindo a luta por relações democráticas e emancipatórias nos contextos educacionais.

Em seus trabalhos, Zeichner preocupa-se em ampliar o conceito de pesquisa e acredita que o reconhecimento acadêmico das pesquisas realizadas pelos professores traria contribuições para o enriquecimento da pesquisa educacional, porque a aproximaria dos reais problemas vividos pelo professor e da percepção deles. (Menga, 2001; Zeichner, 1993a; 1993b).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÜDKE, Menga. O professor e a pesquisa. SP/Campinas: Papirus, 2001.

ZEICNER, K. M. & LISTON, D. Formación Del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata, 1993.

ZEICNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICNER, Kenneth. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, vol. 6 n. 34, jul/ago, 2000.

ZEICNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI et al. Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. pp.207-236.

PESQUISAS JÁ REALIZADAS

Destacam-se duas pesquisas já concluídas por sub-grupos: "A construção da identidade docente nos processos de formação inicial de educadoras infantis", que constituiu-se num estudo de trajetórias profissionais de alunas da habilitação educação infantil do Curso de Pedagogia da FaE / UFMG e "A construção de elementos de uma identidade profissional docente a partir de uma experiência de formação inicial de educadores/as de pessoas jovens e adultas".

PESQUISAS EM ANDAMENTO

Há, atualmente, três projetos de pesquisa em andamento, que integram as atividades do PRODOC e que através dele se articulam. São eles:

1 CONTRIBUIÇÕES DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CSFP – PARA A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE ⁵

A UEMG/FAE, em convênio com a SEE/MG, desenvolveu Projeto Experimental do Curso Superior de Formação de Professores para as quatro séries do Ensino Fundamental — CSFP, no período de 1997-1999. O curso teve como eixos básicos de sua organização: articulação teoria e prática, formação do professor reflexivo e tratamento inter e transdisciplinar dos componentes curriculares. A presente pesquisa, de cunho etnográfico, se propõe a analisar, num processo reflexivo, as contribuições do CSFP para a formação superior de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental e avaliar os significados desse curso em suas professoras cursistas. Como instrumentos de pesquisa pretende utilizar a observação direta das atividades de uma amostra de atores, entrevistas individuais e coletivas gravadas e grupos focais com supervisores, diretores das escolas e atores selecionados. O grupo de pesquisa está em fase de elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

2 EXPERIÊNCIA E IDENTIDADES DOCENTES DE GERAÇÕES DE PROFESSORES ⁶

Nessa pesquisa, partimos do pressuposto de que a problemática das temporalidades geracionais em convivência no cotidiano escolar é parte constitutiva da escola e do fenômeno educativo, configurando-se em dupla face. De um lado, expressa-se nas distintas temporalidades e nos distintos ritmos das crianças, adolescentes e jovens envolvidos em relações e práticas pedagógicas com os adultos no cotidiano da educação e da escola. De outro, as temporalidades geracionais se mostram também nas gerações de professores co-habitantes nos territórios escolares. Novas e antigas gerações docentes convivem, observam-se, tensionam-se, conflitam-se, aprendem mutuamente o ofício de professor no dia-a-dia dos tempos da escola.

A problemática das gerações de professores nos cenários da escola no mundo contemporâneo é, portanto, a temática mais ampla que nos propomos

⁵ Profa. Zenaide F. F. de Oliveira (Coordenadora)
 Profa. Dolores Maria Borges de Amorim
 Profa. Eneida Maria Chaves (Consultora)
 Profa. Maria da Penha Esteves

⁶ Inês Assunção de Castro Teixeira – Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG

a investigar neste projeto, dando seqüência à linha de discussão e análise das temporalidades implicadas na educação, na escola e, sobretudo, na condição professor, que iniciamos na pesquisa de doutorado.

Deve-se ressaltar que a problemática se insere no campo teórico de uma "Sociologia do Tempo", um projeto intelectual que se traduz na idéia e no esforço de "sociologizar o tempo" e de "temporalizar as relações sociais", na formulação de Torre (1994).

É essencial que se considere as dimensões temporais inscritas no fenômeno e processos educativos e na instituição escolar, seja em sua cotidianeidade ou em sua historicidade, para melhor compreendermos e para melhor atuarmos como profissionais da educação e da escola.

Em segundo lugar, constata-se que embora educação e escola sejam fenômenos implicados em questões de ordem temporal, esta problemática tem sido relegada. É uma lacuna nas pesquisas existentes. Deve-se considerar, ainda, que não somente a educação e a escola são fenômenos sócio-histórico-temporal implicados em temporalidades, como também o são os sujeitos sociais da escola e do próprio conhecimento.

3 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO DE MATEMÁTICA — TENDÊNCIAS DO ENSINO DE MATEMÁTICA ⁷

O trabalho consiste em um estudo reflexivo sobre práticas de professores de matemática da escola básica, especialmente da educação fundamental, diante das mudanças e reformas na educação brasileira a partir dos anos 90, procurando compreender as novas práticas e refletir sobre as tendências no ensino de matemática.

Para um "olhar reflexivo" sobre as práticas, procura-se compreender o contexto local e geral onde se insere a experiência docente/discente, identificar e analisar os saberes experienciais dos professores na concepção expressa por Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999) como "um saber reflexivo, plural e complexo... provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos — oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos — e de saberes da experiência e da tradição pedagógica".

⁷ Juliana Batista Faria — Bolsista do CNPq — Graduação/UFMG

Maria José de Paula — Professora da Puc-Minas e Rede Municipal de BH

Samira Zaidan — Professora da UFMG

Wagner Ahmad Auárek — Professor da Uni-BH

Foi constituído um grupo de professores dos últimos anos do ensino fundamental, realizando encontros periódicos para relatos de práticas, reflexão coletiva e estudos de temas. Os encontros são registrados e numa forma comum e coletiva de autogestão, vão se desdobrando os relatos e debates, como um tempo / espaço de trocas / formação e de sistematização dos saberes construídos nas práticas dos docentes envolvidos.

A experiência de encontro, relato, debate e pesquisa compartilhada tem sido uma oportunidade de socializar reflexões sobre as práticas, com os seus avanços e dificuldades, bem como compreender melhor os saberes experienciais construídos.

O projeto tem também por intenção promover a articulação entre ensino, pesquisa e extensão por meio da troca de experiências entre o ensino superior e escolas no nível básico, colaborando para a formação em serviço dos profissionais da educação e qualificação dos estágios dos alunos graduandos.

PROFESSORES MEMBROS DO PRODOC

Anna Ma. Salgueiro Caldeira (Puc-Minas), Ana Lúcia F. de Azevedo (Mestranda), Dolores Ma. Borges de Amorim (FaE / UEMG), Inês Assunção de C. Teixeira (FaE / UFMG), Isabel de Oliveira e Silva (Doutoranda), Juliana Batista Faria (Graduação), Maria Isabel Antunes Rocha (FaE / UFMG), Maria José de Paula (PBH, Puc-Minas), Maria Zenaide Alves (FaE / UEMG), Samira Zaidan (FaE / UFMG), Simone Grace de Paula (Mestranda), Wagner Ahmad Auárek (Uni-BH).

CONTATOS

E-mail: prodoc@fae.ufmg.br / samira@fae.ufmg.br

PRODOC — A/C de Samira Zaidan —
Campus da UFMG — Faculdade de
Educação

Av. Antônio Carlos, 6227 — Sala 548
— Pampulha — Belo Horizonte —
CEP: 31.270-901

Data de recebimento: 15 de junho de 2003

Data de aprovação: 20 de junho de 2003