
As imagens refletidas no espelho da prática pedagógica: representações sociais

SIMONE GRACE DE PAULA

A formação do professor pesquisador: memorial

Um grande investimento no início do trabalho, em 1997, foi conhecer a história pessoal e profissional das alunas, bem como suas questões, preocupações, dificuldades e sucessos, por meio da elaboração de um memorial.

A construção do memorial foi planejada coletivamente pelas formadoras. Foram definidos quatro eixos: a) trajetória estudantil; b) trajetória como profissional do ensino fundamental; c) momentos de ruptura, avanços e desafios; d) expectativas em relação ao curso. Os objetivos da escrita do memorial, sua elaboração e a forma de realização foram discutidos com as alunas, e cada subgrupo de formadoras se responsabilizou por

uma etapa do trabalho. Vários recursos foram utilizados para sensibilização, como músicas, poemas e dinâmicas. Para as formadoras, esses recursos ativam a memória, a criatividade e a sensibilidade.

A socialização dos memoriais se fez em momentos de relato de vida, exposição de conquistas e avanços na busca de conhecimentos e na exposição de pensamentos, dúvidas e sentimentos. Foram também momentos de solidariedade, como relata uma das formadoras:

... foi um momento rico de conhecimento do grupo, mas para as alunas adquiriu um outro significado; ver seus problemas e suas dificuldades, enfrentados ao longo da carreira, serem relatados por outras colegas, com os mesmos detalhes, trouxe um sentimento de conforto e empatia. (Flávia)

O memorial pode ser um excelente material de pesquisa, pois sua análise mostra que toda a construção do conhecimento sobre si mesmo supõe a construção de relações com os outros (Cunha, 1998). Trabalhar com narrativas na pesquisa e no ensino é partir para a construção e desconstrução das próprias experiências. O espaço de socialização é profundamente formativo e se converte em elemento catártico de desalienação pessoal e coletiva, permitindo ao sujeito situar-se em um novo lugar no mundo, ao compreender de forma reflexiva sua ação educativa.

A escrita e a socialização dos memoriais criou um distanciamento, um exercício de reflexão, pois tornou possível “ouvir” a si mesmo ou “ler” seu escrito, o que permitiu ao produtor teorizar sobre sua prática, sua própria experiência. Ocorre um processo emancipatório se o sujeito estiver disposto a analisar criticamente a si próprio, num exercício de reflexão e revelação de concepções implícitas no fazer pedagógico, de sentimento de baixo-estima e de culpa pelo desempenho escolar dos alunos, o que permite diagnosticar os desafios da prática.

Projetos de investigação

A socialização do memorial desencadeou estudo sobre “Conhecimento e o Conhecimento na Sala de Aula”, o que possivelmente levou as alunas a eleger como tema central dos projetos de investigação a “Sala de Aula”. Nessa etapa do processo de formação, o tempo escolar foi organizado sob a forma de projetos, que consistiam em: 1) elaboração de uma questão-problema sobre o tema; 2) apresentação de hipóteses; 3) socialização das questões; 4) forma de agrupamento das alunas por afinidade de questões; 5) elaboração de um índice do grupo (o que se quer saber sobre o tema); 6) planejamento para estudo do tema; 7) socialização e avaliação da atividade.

Os temas dos projetos¹ de investigação voltaram-se para os problemas enfrentados pelas alunas no cotidiano das escolas do ensino fundamental. A escolha livre dos temas gerou algumas dificuldades, como a definição das orientadoras, já que eles não contemplavam todas as disciplinas, gerando conflitos entre o corpo docente, como se pode ver no discurso transcrito abaixo:

... a idéia inicial era de que todos os professores, na medida em que se propunham a um trabalho interdisciplinar na sala de aula, fariam a orientação dos grupos e forneceriam bibliografia. Acreditava-se que todos os formadores deveriam orientar todos os grupos, mas no decorrer do processo essa forma de proceder tornou-se inviável... (Mariana)

Outro tipo de dificuldade vivenciada foi a de que não se estudariam conteúdos de algumas disciplinas, já que as aulas estariam vinculadas aos conteúdos necessários à pesquisa. A priorização de projetos de investigação², como única maneira de conduzir o trabalho, está presente na proposta de Demo (1996), quando implementou o Instituto Superior do Pará e foi referência teórica nesse período.

1. Na turma da manhã: Interdisciplinaridade, Dificuldade de Aprendizagem, Função Social da Escola, Avaliação, Disciplina/Grupos, Leitura; na turma da tarde: Pré-Escola, Educação de Adultos, Indisciplina, Livro Didático, Família, Desinteresse dos Alunos, Interdisciplinaridade, Avaliação, Níveis de Aprendizagem, Moral e Ética. Assim, não surgiu qualquer questão específica de Matemática, História, Geografia ou Ciências.

2. No tempo semanal de trabalho foram destinadas 8 h/a para “minicursos”, 8 h/a para pesquisa dos alunos e 4 h/a para estudos autônomos.

A explicitação de dificuldades por parte das alunas sobre a execução do projeto de investigação, bem como sobre dúvidas advindas das diferentes orientações das formadoras, levou o coletivo de docentes a refletir sobre essa questão, como mostra o seguinte relato:

Às vezes me pergunto por que as alunas logo começaram a ter resistências com relação à pesquisa: pelas características próprias da pesquisa? Pelo fato de a pesquisa ser realizada em grupo, permitindo diferentes envolvimento das alunas? Pela falta de hábito de leitura? Pelo não estabelecimento de um tempo exato de duração da pesquisa? Pela falta de prática de pesquisa das formadoras e em função da proposta de trabalho interdisciplinar? (Cláudia)

A constatação desses problemas fez com que as formadoras mudassem as estratégias de trabalho: 1) elaboraram um roteiro de orientação para a realização do trabalho de pesquisa; 2) definiram formador(as) responsável(is) pelos grupos; 3) estabeleceram um cronograma; 4) elaboraram critérios conjuntos para a avaliação dos projetos de investigação.

Os projetos de investigação foram concluídos, socializados e devolvidos para reelaboração do conteúdo e revisão da escrita. As docentes acreditavam que a prática da pesquisa implicava o árduo trabalho de revisão, de “investimento no aprimoramento do trabalho”, de “reelaboração”, de “refazer”, proposto por Demo (1996). Também criaram uma “equipe de editoração de textos”. Com essa atitude, pretendeu-se reduzir as dificuldades das alunas (de ler reflexivamente e redigir textos) e a queixa de que o trabalho de realizar pesquisa é monótono e cansativo.

Verificou-se um investimento na problematização da prática das alunas, na investigação de temas emergentes da mesma e na reelaboração e síntese do conhecimento, ou seja, articularam-se prática pedagógica, interdisciplinaridade, pesquisa e dimensão artística.³

Verificou-se que, no início do processo de formação, a proposta do CSFP assemelhou-se muito à de Demo (1997), **formar**

3. A dimensão estética e artística da formação do professor também foi valorizada quando se atribuiu importância ao uso de diversas técnicas para confecção da capa do Caderno de Textos, sob a coordenação da equipe de editoração, e apresentação teatral das alunas na sua divulgação, para a comunidade acadêmica, remetendo-nos à tradição desenvolvimentalista de for-

o professor pesquisador, imaginário presente no subgrupo que, naquele momento, gerenciava o trabalho. A proposta de Demo visava superar o modelo da Escola Normal e do Curso de Pedagogia vigentes. As regras básicas de funcionamento eram:

Substituição das aulas por orientações de pesquisa, desde o primeiro semestre; manutenção apenas de aulas instrumentais, sobretudo para introduzir os semestres; conjugação de teoria e prática e organização desta como disciplina normal, desde o primeiro semestre; avaliação do aluno primordialmente pela elaboração própria, sob orientação; montagem de ambiente acadêmico regido pela produção própria, no professor e no aluno; instrumentação adequada da vida acadêmica; biblioteca atualizada e instrumentos eletrônicos (DEMO, 1997, p. 202-203).

A intenção de Demo era mudar a cultura institucional universitária segundo a qual os alunos “reproduzem” e os professores “dão aulas”, para “os alunos produzem” e os “professores orientam”, imprimindo outra forma de organização do trabalho.

Nesse período, um desafio vivenciado foi colocar no cerne do CSFP a prática das alunas e, a partir daí, estabelecer projetos de investigação. Isso gerou muita incerteza, tanto por parte das formadoras, em relação ao seu papel no curso, quanto das alunas, que esperavam, como em todo curso universitário, que as professoras “dessem aulas”. Esse conflito foi explicitado por Amaral:

Os alunos passaram por um processo de ‘mudança cultural’: alguns se sentiram muito inseguros, perguntavam-se se aquilo levaria a algum lugar, não confiavam em suas próprias reflexões, esperavam ansiosamente que os professores se colocassem à frente da turma e começassem a dar aulas. Essas aulas até aconteceriam na forma de minicursos organizados com base nas necessidades dos alunos (AMARAL, 2000, p. 147).

Como pôde ser verificado logo nos primeiros meses do CSFP, a mudança da cultura universitária provoca conflitos em várias dimensões. Um deles ocorreu entre a identidade de algumas formadoras e alunas e a identidade do grupo que implementava essa prática. A queixa das alunas se dirigiu à organização “can-

sativa e improdutivo”, às dificuldades em realizar leituras, sínteses dos textos e a escrita coletiva do projeto de investigação. As insatisfações das docentes em orientar temas diferentes daqueles de seus interesses e de “abandonar” seu planejamento original, em detrimento das necessidades das alunas, fez com que se tornasse insustentável a organização proposta.

Seguir o referencial teórico de Demo, utilizando suas idéias sobre o professor pesquisador, colocava em risco a própria identidade das formadoras que não tinham experiência em pesquisa. Apesar dessas condições adversas, parte significativa do corpo docente procurava manter o modelo de Demo, especialmente o subgrupo que idealizava o professor pesquisador, aproximando-o da tradição da eficiência social.

Entretanto, a prática negava a concretização desse imaginário. Após negociações, as formadoras ampliaram o tempo de aula das alunas e, obviamente, reduziram o tempo de pesquisa, imprimindo ao curso outra lógica de organização do trabalho. Em decorrência desse fato, outro subgrupo, o das professoras de Metodologias de Ensino, assumiu a direção dos trabalhos.

A nova organização do trabalho foi subsidiada pela Pedagogia de Projetos, enfocando dificuldades práticas das alunas na gestão da sala de aula, no domínio de conteúdos, técnicas e procedimentos de ensino e na reflexão sobre a organização curricular. Várias práticas foram desenvolvidas, tais como: estudos e realização de projetos de trabalho e pesquisa de campo sobre viabilidade de projetos de trabalho em escolas de periferia.

Os projetos de trabalho

As formadoras de Metodologias de Ensino planejaram os projetos de trabalho, a serem desenvolvidos por grupos de alunas e aplicados nas escolas de ensino fundamental onde atuavam. Em um primeiro momento, realizaram estudos sobre pedagogia de

projetos. Entre as atividades desenvolvidas, foram realizados relatos de projetos de trabalho feitos por professoras.

Essa atitude, aparentemente simples, significa a valorização dos saberes dos docentes do ensino fundamental, o que vai ao encontro do trabalho desenvolvido por Zeichner (2001), ao incluir nos programas de formação materiais de leitura, textos e pesquisas produzidos por esses atores da escola básica⁴, utilizando-os no currículo do seu programa de formação. Através dessas publicações, procura-se levar a voz de professores, pais e alunos de diferentes meios culturais e econômicos para serem objeto de reflexão dos estudantes.

Ao orientar o planejamento dos projetos de trabalho, a equipe estabeleceu os objetivos educativos e de aprendizagem: refletir sobre os conteúdos escolares que fazem parte do currículo e ampliar a capacidade de problematizar a realidade, levantando dados analisados criticamente, tendo em vista a produção de conhecimentos.

O tema definido pelas docentes, Centenário de Belo Horizonte, foi problematizado por meio da exploração de assuntos relativos à cidade, utilizando-se recortes de jornais e revistas, que compuseram um painel, o que permitiu o levantamento de conhecimentos prévios e a definição de temas. Em seguida, as alunas definiram a questão-problema⁵, negociaram o índice, sugeriram bibliografias e fontes de informações, estabeleceram estratégias (visitas, entrevistas, etc) e cronograma de previsão dos projetos, elaboraram síntese do tema estudado, socializaram-no e produziram um caderno de textos, sob orientação das formadoras.

As formadoras acreditavam que

aproveitar e explorar um evento para trabalhar os conteúdos curriculares e formas metodológicas diferenciadas permitiria instrumentalizar os temas, desenvolver a consciência do exercício da cidadania e a consciência histórica. Seria uma ótima oportunidade de exercitá-las na exploração de novas metodologias, de uma forma interdisciplinar (Relatório de agosto/97).

4. Zeichner (1998) chama atenção para o fato de que a valorização do trabalho do professor e o esforço para incluí-lo nos cursos de formação não significa uma glorificação acrítica de suas produções. Ele define critérios para selecionar trabalhos para usar em seu curso, tais como clareza, boa problematização, uso de evidências para suportar as conclusões e expressão de ponto de vista próprio. As leituras e os relatos de experiência que seleciona visam levantar uma variedade de perspectivas e questões que geralmente são excluídas dos programas de formação.

5. Os subtemas escolhidos foram: Saúde; Cidade e Campo; Ética e Cidadania; Artes na Escola; A Cultura na Alfabetização; Meio Ambiente; Lixo; Educação para o Trânsito; História da População de Belo Horizonte; Miscigenação; Alfabetização e Letramento na Cidade.

As alunas planejaram projetos de trabalho sobre os temas estudados, para serem aplicados em sala de aula.

Essa prática apresentou algumas características próprias dos projetos de trabalho, como planejamento a partir de um rico processo de negociação coletiva, envolvendo professores e alunos, sempre com resolução de problemas, possibilitando a análise, a interpretação e a crítica por parte dos alunos (HERNÁNDEZ, 1998).

Pesquisa de campo sobre viabilidade dos projetos de trabalho

Durante o estudo sobre projetos de trabalho, observou-se a resistência por parte de algumas alunas em relação à aplicabilidade dessa estratégia em escolas de periferia. Por isso, encaminhou-se uma investigação para que elas pudessem refletir sobre a possibilidade do trabalho com projetos em escolas semelhantes às aquelas onde atuavam.

Uma pesquisa exploratória indicou escolas que realizavam essa prática, e professoras foram convidadas a relatar suas experiências, pontuando as dificuldades encontradas. As alunas realizaram registros e análise dos depoimentos. A pesquisa favoreceu a análise de suas práticas, na visão das formadoras, como se verifica:

O relato de experiências sobre o desenvolvimento de projetos por professoras repercutiu de duas formas: as alunas vislumbraram possibilidades de concretizar essa prática e impressionaram-se com as professoras por serem entusiasmadas, estudiosas, confiantes, com sucesso profissional. (Clara)

O contato com práticas inovadoras nas escolas de periferia da

Rede Municipal de Belo Horizonte, em contextos de pobreza, forçou as alunas a uma revisão de suas posições iniciais. Permitiu uma comparação entre as práticas das professoras pesquisadas e as suas, em contextos de trabalho semelhantes. Na perspectiva das formadoras, a pesquisa permitiu a análise da prática docente e a criação de alternativas de trabalho nas escolas de periferia. O comentário de uma aluna ilustra o ocorrido: “Se outras professoras podem mudar, por que nós não poderíamos?”

Para o corpo docente, essa pesquisa trouxe muitos ganhos. Ao entrar em contato com práticas pedagógicas inovadoras e professoras intelectuais, as alunas repensaram sua identidade profissional. Assim, a pesquisa favoreceu a aprendizagem de conteúdos, de formas alternativas de prática pedagógica e, sobretudo, a mudança da identidade das alunas.

A apropriação dos projetos de trabalho gerou conflitos. Do ponto de vista de algumas formadoras e de grande parte das alunas, a nova interpretação reduzia o *status* do professor, já que ele não é mais aquele que realiza pesquisas acadêmicas, mas é quem tem um olhar sensível e observador sobre sua prática, questionando-a. Em decorrência disso, o grupo dividiu-se entre favoráveis à formação do professor pesquisador, favoráveis à formação do professor reflexivo e contrários às duas propostas.

O grupo que implementou o trabalho com projetos construiu uma representação social diferente do professor pesquisador. Para essas formadoras, as características perseguidas na formação do professor pesquisador são: abertura para inovações, responsabilidade com o ensino, atitude de investigação, clareza de que suas opções metodológicas são éticas e políticas. Acreditam que podem formar esse perfil por meio dos projetos de trabalho.

A pedagogia de projetos, como estratégia de formação eleita

pelas formadoras, permitiu **tornar o não familiar em familiar**, ou seja, rerepresentar o conceito de professor pesquisador de Pedro Demo, elaborando-o como aquele que realiza pesquisas por meio dos projetos de trabalho. O estabelecimento dessa nova relação permitiu uma redução da angústia inicial das formadoras, que viam na proposta de Demo risco para sua identidade, por não possuírem experiência de pesquisa. A articulação entre projetos de trabalho e a formação do professor pesquisador busca o estabelecimento de contato que permite evitar uma ruptura intempestiva com relação ao objeto de representação, antes da rejeição definitiva ou da habituação ao objeto (Moscovici, 1978).

Novas interpretações sobre o eixo “formar o professor pesquisador/reflexivo” foram realizadas. Nesse novo bloco de atividades, houve predominância daquelas que visavam ao novo perfil de professor reflexivo. Muda-se a perspectiva teórica de Demo e Hernández para a de Schön e Zeichner. A “prática pedagógica” passa a ser o novo eixo temático, e são criados espaços de análise da prática pedagógica e de discussão dos diários do professor, realiza-se estudo de caso, análise de incidentes críticos e monografia. Neste artigo apresentaremos somente a primeira estratégia.

A análise da prática pedagógica das alunas

A idéia de se estabelecerem momentos de trabalho nos quais as formadoras analisassem, conjuntamente, a prática das alunas surgiu com a intenção educativa de “oportunizar o estabelecimento do vínculo entre teoria e prática; criar espaço para troca de informações sobre experiências pedagógicas; discutir e bus-

car o entendimento de situações observadas pelas docentes durante as visitas às escolas onde as alunas atuavam”. (Relatório, março/99)

As primeiras análises da prática constaram de um levantamento dos avanços e entraves⁶ pedagógico-administrativos, reveladores da realidade das escolas, e as possíveis contribuições do CSFP para os problemas apresentados. A análise dos avanços e das dificuldades resultou no planejamento de “espaços semanais” nos quais as alunas socializaram práticas inovadoras, relatando suas experiências. Esses espaços de análise das práticas foram organizados da seguinte forma: enquanto as alunas selecionadas relatavam suas práticas, as outras solicitavam o esclarecimento de dúvidas sobre o relato. O trabalho era apreciado pelas formadoras, que levantavam questões⁷, propiciando a reflexão sobre a prática.

Esses momentos eram ricos porque permitiam repensar o fazer pedagógico, a forma de selecionar materiais, de avaliar e de se relacionar com os alunos. Eram, também, uma oportunidade de identificar os fatores condicionantes da prática e suas relações com o contexto social, as dificuldades enfrentadas pelas alunas, e de selecionar conteúdos das disciplinas que permitissem a reflexão ou a busca de soluções para tais questões.

O corpo docente acreditava que as soluções encontradas pelas colegas para as questões vivenciadas em sala de aula possibilitavam a reflexão sobre suas práticas, oportunizando a transformação da realidade na qual estavam inseridas, responsabilizando-se e comprometendo-se com essa transformação. Tal perspectiva de reflexão é defendida por Zeichner (1993), quando incentiva os professores a realizarem “discussão pública do seu ensino”, formando comunidades de aprendizagem.

A análise da prática pedagógica constituiu-se em espaço aberto ao debate, ao confronto, à socialização e construção de saberes por alunas e formadoras. Esse espaço constituiu-se no de-

6. Os avanços foram: a) práticas mais fundamentadas em conhecimento teórico, o que propiciou maior segurança no processo de ensino-aprendizagem; b) mudanças de postura que permitiram às alunas tornar-se mais autônomas; c) melhoria do relacionamento entre professores e alunos; d) respeito e valorização do trabalho coletivo. Em relação às contribuições do CSFP, destacamos: a) acesso a livros, jornais, revistas, biblioteca e internet; b) aquisição de fundamentação teórica; c) desenvolvimento de hábitos de leitura; d) melhoria na expressão oral e escrita; e) ampliação da criatividade e do comprometimento com os alunos e a escola. Os entraves à possibilidade de mudança da prática foram: a) falta de uma proposta político-pedagógica e de metas de ação, que facilitariam e impulsionariam o trabalho coletivo; b) grande número de alunos nas salas de aula, o que inviabilizaria formas diversificadas de agrupamento, por falta de espaço e dificuldades no atendimento individual; c) sistema de avaliação quantitativa; d) falta de tempo para planejar aulas e realizar leituras solicitadas; e) fadiga das alunas.

7. Por exemplo: por que ensinar aquele conteúdo se a metodologia propiciou o envolvimento dos alunos; qual o significado daquele conteúdo para os alunos, se estava coerente com a realidade deles; como foi o processo de avaliação; quais foram as aprendizagens dos alunos e delas mesmas ao realizar aquela atividade; o que mudariam em outra vez que fossem trabalhar aquele conteúdo; qual o significado do trabalho para elas (alunas-professoras).

envolvimento de habilidades de sinceridade, responsabilidade e abertura de espírito, na perspectiva de Dewey (1932, apud ZEICHNER, 1993).

Na perspectiva das formadoras, todas as atividades realizadas visando à prática reflexiva das alunas tinham como características a identificação de dificuldades, a explicitação de saberes sobre vários problemas, a busca de teorias para compreensão das questões e o exame coletivo da prática, envolvendo todo o grupo de alunas e, em alguns casos, todo o coletivo de formadoras.

Zeichner (1993) acredita que esse exame coletivo da prática reflexiva pode significar a vinda à superfície das teorias práticas dos professores, proporcionando-lhes maiores possibilidades de conscientizar-se de suas falhas. A discussão pública de seu ensino e das condições sociais que modelam sua experiência fornece-lhes 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, podendo, muitas vezes, superar o sentimento de inferioridade quando absorvem a culpa pelo fracasso escolar, além de adquirir a consciência do desenvolvimento de sua profissão.

Reflexões sobre essas práticas

As práticas de formação realizadas – memorial, projetos de investigação, projetos de trabalho, relatos de professores de sucesso do ensino fundamental, pesquisa de campo e análise da prática pedagógica das alunas – são bastante próximas daquelas utilizadas por outros formadores. Entretanto, o fato de se usarem as mesmas estratégias, por si só, não garante a formação

do professor reflexivo, mas o sentido atribuído a elas (ZEICHNER, 1993). No caso do CSFP, houve cuidado em problematizar a prática das alunas, em negociar democraticamente os encaminhamentos das estratégias, em teorizar questões, confrontá-las com pesquisas acadêmicas, teorias ou práticas diferenciadas. Essa atitude sinaliza para um processo de reflexão contextualizado.

A busca de apreensão do significado dessas práticas de formação do professor pesquisador mostrou-nos três grandes movimentos. O primeiro grupo intencionava a formação do professor pesquisador por meio de investigação científica; o segundo objetivava a formação do professor pesquisador através de projetos de trabalho; e o terceiro buscava a formação do prático reflexivo. A cada grupo de prática corresponde um grupo de representações sociais: o professor como pesquisador, o professor investigador ou artista e o professor reflexivo.

O espelho multidimensionado das práticas não refletia um único perfil profissional idealizado, pois cada subgrupo de docentes imprimia-lhe uma imagem. Na verdade, refletia as várias práticas construídas no processo de formação, que subjaziam às imagens. Investigação, reflexão, arte, sabedoria experiencial, criatividade e crítica compuseram um 'perfil síntese'. Isso significa que o processo de formação foi resultado de diferentes idealizações concorrentes, que, na trama das relações cotidianas, teceram o CSFP.

Referências

- AMARAL, A. L. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I CASTANHO, M. E. *Pedagogia universitária: aula em foco*. Campinas/SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- CUNHA, M. Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 2. ed., São Paulo: Campinas, 1997.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HERNÁNDEZ, F. & Ventura, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- ZECHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: Geraldí et al. *Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.
- ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER K. M. & LISTON, D. P. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993. (Colección "Educación crítica").
- ZEICHNER K. M. *Educating Reflective Teachers for Learner – Centered Education: possibilities and contradictions*. University of Wisconsin-Madison, USA, nov. 2001.

AS IMAGENS REFLETIDAS NO ESPELHO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este artigo⁸ resulta do estudo de caso do Curso Superior de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CSFP)⁹, que tinha como eixos basilares: a formação do professor pesquisador, a articulação entre teoria e prática e a interdisciplinaridade. O trabalho procurou preencher uma lacuna nas pesquisas acadêmicas, nas quais muito se discute a formação do professor pesquisador/reflexivo, mas pouco se examinam as práticas concretas que visam estabelecer o perfil desse profissional, bem como os desafios enfrentados por professores universitários que se propõem a realiza-las.

O objetivo principal foi apreender e analisar as representações sociais sobre o professor pesquisador, construídas pelos professores universitários durante a realização do CSFP. Neste artigo, detemo-nos na apresentação e análise das práticas pedagógicas mais relacionadas ao eixo “formar o professor pesquisador/reflexivo”, recuperadas por meio da análise de documentos – portfólios, relatórios, narrativas escritas – elaborados por eles.

A pesquisa centrou-se nas professoras universitárias formadoras da FAE/BH¹⁰ que implementaram o Projeto CSFP. São 12 formadoras, com idade entre 33 e 67 anos, que concluíram o 3º grau em períodos que abrangem as décadas de 60 até 90, com variação de 30 anos¹¹. Os dados coletados sobre a formação das formadoras¹² em nível de pós-graduação mostraram que 33,3% delas possuíam mestrado e 66,7% possuíam cursos de especialização.

A maioria (83,33%) tinha experiência que variava de três a quinze anos de regência de turmas nos anos iniciais do ensino fundamental; 16,7% não a tinham. Esse dado aponta para um dos dilemas enfrentados no processo de formação: “Como formar o professor pesquisador se eu mesma não sou pesquisadora, nem tenho experiência em investigações?” (Mariana).¹³

O referencial teórico buscou situar a atual discussão sobre a formação do prático reflexivo dentro dos paradigmas da racionalidade prática e da racionalidade crítica¹⁴. Buscou-se a compreensão das metáforas de professor como pesquisador, prático reflexivo e reflexivo crítico. Na análise dos dados sobre as práticas, utilizamos o referencial das representações sociais e as tradições de formação de professores apresentadas por Zeichner e Liston (1993).

Resumo

8. Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “Vozes de formadoras: limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo”, orientada pela Prof^a Dr^a Ana Lúcia Amaral, defendida em setembro de 2003, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

9. Projeto de formação realizado pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, em convênio com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no período de 1997 a 1999, primeiro curso de licenciatura plena, de nível superior, destinado a formar professores efetivos da rede pública do Estado.

10. A escolha da FAE/BH também se justifica pelo fato de esta pesquisadora ter feito parte de seu corpo docente, vivido as dificuldades de colocar em prática o que era idealizado pelo coletivo, no sentido de construir um (novo) perfil do profissional do ensino fundamental. Durante o processo de formação, muitos foram os desafios e dilemas com os quais as formadoras se depararam.

11. Esse dado é muito importante porque as trajetórias remontam a períodos muito variados, que marcaram a história social, pessoal e profissional dessas educadoras. No que tange à formação de professoras, esses períodos condensam tendências pedagógicas que englobam: metodologias de ensino, concepções sobre os processos educativos, novas tecnologias de ensino, organizações das relações sociais dentro da escola e gestão educacional, fatores

que possivelmente interferem nas suas representações sociais sobre educação, escola, professor, aluno e formação.

12. Os termos professores universitários, formadores, formadoras e docentes referem-se aos sujeitos da pesquisa.

13. Utilizaram-se codinomes na análise dos dados.

7. Esses paradigmas reúnem diferentes vertentes teóricas e seus representantes mais expressivos: John Dewey, Lawrence Stenhouse e John Elliot, Donald Schön, Zeichner, Carr e Kemmis.

*Eles consideram cinco tradições: a) **Tradição acadêmica** acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno; b) **Tradição de eficiência social** – acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação (é ilustrada pelo trabalho daqueles que falam de um saber de base para o ensino que quase nunca inclui qualquer saber gerado pelo professor); c) **Tradição desenvolvimentalista** – acentua os interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento e crescimento dos alunos; d) **Tradição de reconstrução social** – acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade; e) **Tradição genérica** – não dá importância ao que deve ser objeto da reflexão.*

A análise dos dados possibilitou identificar três intenções que orientavam as práticas, enfatizando procedimentos variados: a metodologia de pesquisa, presente mais fortemente no primeiro semestre do CSFP; os projetos de trabalho; e as estratégias de reflexão. As práticas pedagógicas construídas, destinadas ao desenvolvimento de habilidades de investigação e reflexão, constituíram-se em: memorial; projetos de investigação; projetos de trabalho; pesquisas de campo; análise da prática pedagógica das alunas. Cada intenção de prática corresponde à representação do subgrupo que a implementou. As representações sociais foram tomadas como fenômeno, e não como metodologia de trabalho.

Palavras-chave: formação de professores; representações sociais; professor pesquisador reflexivo; prática pedagógica; docência universitária.

THE IMAGES REFLECTED IN THE PEDAGOGIC PRACTICE MIRROR: SOCIAL REPRESENTATIONS

This article¹ results from a case study on the Graduation Course of Formation of Teachers for the Early Years of the Elementary Teaching (CSFP)², which had as its core axes: the formation of the teacher-researcher; the articulation between theory and practice; and interdisciplinarity. The work made an attempt to fill a gap in the academic research, in which there is a strong debate on the formation of the researcher/thoughtful teacher but little is covered about the concrete practices aimed to establish this professional's profile, as well as about the challenges faced by the university teachers who are willing to adopt them.

The main objective was understanding and analyzing the social representations about the teacher-researcher that are constructed by the university teachers while attending CSFP. In this article, we just present and analyze the pedagogic practices that are more linked to the axle "formation of the researcher/thoughtful teacher", which are recovered by means of documental analyses – portfolios, reports, written narratives – elaborated by them.

The research was centered in the university teachers of FAE/BH3, who implemented the CSFP Project. The group is made up by 12 female teachers, aged between 33 and 67 years old, who concluded their graduation courses between the 1960 and 1990 decades, which covers a 30 year period⁴. The data collected on the post-graduation level teachers⁵ showed that 33.3% of them had a Master Degree and 66.7% had attended specialization courses.

Most of them (83.33%) had an experience of three to fifteen years with teaching classes in the early years of the elementary school, and 16.7% had not had such experience. These figures point to one of the dilemmas faced in the formation process: "How can I qualify the teacher-researcher if I am neither a researcher myself nor experienced in investigations?" (Mariana)⁶

The theoretical basis was covered towards positioning the current discussion about the thoughtful practitioner within both the practical and the critical rationality paradigms⁷. There was an attempt to understand the metaphors related to the teacher as a researcher, a thoughtful practitioner and a thoughtful critic. In the analysis of data about the practices, we utilized references on the social representations and on the

Abstract

1. This article is part of the Master Degree dissertation entitled "Teachers' voices: limits and possibilities in the formation of the researcher/thoughtful teacher", under the orientation of Professor Doctor Ana Lúcia Amaral, and which was defended in September 2003, in the Education School of the Federal University of Minas Gerais.

2. Formation Project carried out by the Education School of the State University of Minas Gerais in partnership with the State Secretariat of Education of Minas Gerais, in the period from 1997 to 1999, being the first full licensure higher course aimed to qualify effective teachers for the State Public Education Network.

3. The choice of FAE/BH is also justified because this researcher was a former member of its academician team, thus having faced the difficulties of putting in practice the collective ideal of building up a (new) profile of the elementary teaching professional. Throughout the formation process, many were the challenges and dilemmas lived by the teachers.

4. This datum is very important because the trajectories date back from several different periods that marked the social, personal and professional history of these educators. Regarding the teachers' formation, those periods concentrate pedagogical trends that include: teaching methodologies; conceptions about the educational processes; new teaching technologies; organization of the social relations inside schools; and educational

management, factors that are likely to interfere in their social representations on education, school, the teacher, the student and formation.

5. The terms “university teachers”, “formers” and “academicians” refer to the research subjects.

6. Nicknames were used in the data analysis.

7. These paradigms group different theoretical streams and their most expressive representatives: John Dewey, Lawrence Stenhouse and John Elliot, Donald Schön, Zeichner, Carr and Kemmis.

teachers' formation traditions presented by Zeichner e Liston (1993).

*They consider five traditions: (a) **The academic tradition** – emphasizes the reflection on the disciplines and the representation and translation of knowledge about the disciplines for the development of the student's understanding; (b) **The social efficiency tradition** – it gives emphasis to the application of given teaching strategies, as suggested by the investigation (it is illustrated by the work of those who talk about a basic knowledge for teaching, which hardly ever includes any kind of knowledge generated by the teacher); (c) **The developmental tradition** – emphasizes the interests, thoughts and patterns of students' development and growth; (d) **The social reconstruction tradition** – places emphasis on the social and political context in schooling; (e) **The generic tradition** – does not give importance to what must be the object of reflection.*

The data analysis made it possible to identify three purposes that guided the practices, which gave emphasis to a number of procedures: the research methodology, more heavily found in the first half of the CSFP; the work projects; and the reflection strategies. The pedagogic practices that were built towards the development of investigation skills and reflection were made up by: a memorial, investigation projects, field surveys, and analysis of the students' pedagogic practices. Each one of the practice purposes corresponds to the representation of the subgroup that implemented it. The social representations were taken as a phenomenon rather than as a work methodology.

Key words: *teachers' formation; social representations; reflexive thoughtful teacher; pedagogic practices; university academicians.*

LES IMAGES REFLÉTÉES DANS LE MIROIR DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE: DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Résumé

Cet article¹ est le résultat d'une étude de cas du Curso Superior de Formação de Professores dédié aux premières années de l'Enseignement Fondamental (CSFP)² qui avait comme axes la formation du professeur-chercheur, l'articulation entre théorie et pratique et l'interdisciplinarité. Le travail a essayé de remplir une lacune à l'intérieur des recherches académiques où il est question de la formation du professeur-chercheur réflexif mais dont les pratiques qui cherchent à établir le profil de ce professionnel sont assez peu examinées; on analyse également les défis rencontrés par les professeurs universitaires qui sont aux prises avec ces pratiques. L'objectif principal de l'article est de saisir et d'analyser les représentations sociales concernant le professeur-chercheur, des représentations construites par des professeurs universitaires pendant leur formation auprès du CSFP. On examine de près la présentation et l'analyse des pratiques pédagogiques qui ont plutôt rapport à l'axe qui privilégie «la formation du professeur réflexif». Les pratiques pédagogiques en question sont issues de l'examen de la documentation élaborée par eux – portfolios, rapports, récits. La recherche a privilégié les professeurs universitaires qui enseignent à la FAE/BH³ et qui ont mis en place le Projet CSFP. Il s'agit de 12 enseignantes qui ont entre 33 et 67 ans et qui ont eu un diplôme du 3^{ème} cycle entre les années 60 et 90 – nous avons donc un écart de 30 ans⁴. Les données obtenues sur la formation de ces enseignantes⁵ ont montré que 33,3% avaient un D.E.A et 66,6% avaient une Maîtrise. La plupart (83,33%) avaient des expériences qui variaient entre 3 et 15 ans de pratique dans l'enseignement fondamental; 16,7% n'avaient pas d'expérience. Cette donnée indique l'un des dilemmes inhérents au processus de formation, c'est-à-dire: comment former le professeur-chercheur si l'on n'est pas soi même chercheur? Si l'on n'a pas non plus d'expérience en recherches? (Mariana)⁶. Le référentiel théorique utilisé nous a aidé à situer la discussion actuelle sur la formation du praticien réflexif à l'intérieur des paradigmes de la rationalité pratique et de la rationalité critique⁷. On a cherché à comprendre les métaphores du professeur en tant que chercheur, praticien réflexif et chercheur réflexif critique. Pour l'analyse des données nous avons utilisé le référentiel des représentations sociales ainsi que les traditions liées à la formation de professeur présentées par Zeichner et Liston (1933). Ces auteurs

1. Cet article constitue un extrait du Mestrado (DEA) dont le titre est: *Vozes de formadoras: limites e possibilidades na formação do professor pesquisador/reflexivo* (Voix de formatrices: limites et possibilités dans la formation du professeur chercheur /réflexif), recherche effectuée sous la direction du Professeur Docteur Ana Lúcia Amaral et soutenue en septembre 2003 à la Faculdade de Educação de l'Universidade Federal de Minas Gerais.

2. Projet de formation réalisé par la Faculdade de Educação de l'Universidade do Estado de Minas Gerais en partenariat avec la Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais dans la période comprise entre 1997 et 1999, première Licence destinée à former des professeurs effectifs du réseau public de l'Etat du Minas Gerais.

3. Le choix de la FAE/BH tient au fait que l'auteur de cet article faisait partie du groupe des enseignants; elle a témoigné des difficultés quant à mettre en route ce qui avait été idéalisé par le collectif, c'est-à-dire la construction d'un nouveau profil du professionnel de l'enseignement fondamental. Pendant le processus de formation, les défis et le dilemme auxquels les formatrices ont dû faire face furent nombreux.

4. Cette donnée est très importante parce que les trajectoires remontent à des périodes assez variées qui ont marqué l'histoire sociale, personnelle et professionnelle de ces éducatrices. En ce qui concerne la formation des professeurs, les périodes condensent

des tendances pédagogiques qui englobent méthodologies d'enseignement, des conceptions du processus éducatifs, des nouvelles technologies d'enseignement, l'organisation des rapports sociaux à l'intérieur de l'école et de la gestion éducationnelle, des facteurs qui traversent les représentations sociales sur l'éducation, l'école, le professeur, l'élève et la formation.

5. Les expressions: professeurs universitaires, formateurs, formatrices et enseignants se réfèrent aux sujets qui on fait partie de la recherche, la formation, l'enseignement, les technologies d'enseignement de ces

6. Nous avons utilisé des pseudonymes pour l'analyse des données.

7. Ces paradigmes réunissent des différents versants théoriques et leurs représentants les plus expressifs: John Dewey, Lawrence Stenhouse et John Elliot, Donald Schön, Zeichner, Carr et Kemmis.

considèrent cinq traditions, à savoir: (a) la tradition académique – qui met l'accent sur la réflexion à propos des disciplines et sur la représentation et la traduction du savoir pour le développement de la compréhension de l'élève; (b) la tradition de l'efficacité sociale – souligne l'application de certaines stratégies de l'enseignement suggérées par la recherche ; cette tradition est illustrée par le travail de ceux qui parlent d'un savoir de base pour l'enseignement n'incluant presque jamais le savoir crée par le professeur lui même); (c) la tradition développementiste – met l'accent sur les intérêts, les pensées et les échelles de développement des élèves ; (d) la tradition de reconstruction sociale – privilégie la réflexion sur le contexte social et politique de la scolarité; (e) la tradition générique – ne considère pas ce qui doit faire l'objet de la réflexion. L'analyse des données a permis d'identifier trois intentions qui orientent les pratiques, mettant en évidence des procédés variés: la méthodologie de recherche utilisée au CSFP plutôt pendant le premier semestre; les projets de travail; les stratégies de réflexion. Les pratiques pédagogiques destinées au développement des habilités en recherche et en réflexion se sont constituées dans des mémoriaux, des projets de recherche, des recherches en tant que telles, des analyses de la pratique pédagogique des élèves. Chaque intention de pratique correspond à la représentation du sous-groupe qui l'a mise en place. Les représentations sociales ont été considérées comme phénomène, et non pas comme méthodologie de travail.

Mots-clés: formation de professeurs; représentations sociales; professeur-chercheur; pratique pédagogique; enseignement universitaire.