

Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM DOCENTE
DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM SUAS
TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado da Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Minas
Gerais, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de concentração: Sociedade,
Cultura e Educação.

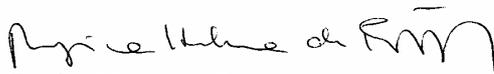
Orientadora: Dr^a Regina Helena de
Freitas Campos
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2005

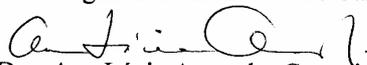
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social**

**ATA DA 89ª (OCTOGÉSIMA NONA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social
- FAE/UFMG.**

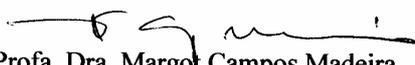
Aos 30 dias do mês de junho de dois mil e cinco, realizou-se no Auditório “Prof. Luiz Pompeu de Campos” da Faculdade de Educação, uma reunião para apresentação e defesa da tese: **“REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM SUAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO”** da aluna **ANA CLÁUDIA CHEQUER SARAIVA** requisito final para obtenção do Grau de Doutor em Educação. A banca examinadora foi composta pelas seguintes professoras: Regina Helena de Freitas Campos – Orientadora, Ana Lúcia Amaral – Co-orientadora, Margot Campos Madeira, Agnela da Silva Giusta, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto e Maria de Lourdes Rocha Lima. Os trabalhos iniciaram-se às 14 horas com a síntese da tese feita pela doutoranda. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública à candidata. Terminadas as arguições, a banca examinadora se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese aprovada, destacando a originalidade, consistência e rigor metodológico do trabalho, e a sua contribuição aos estudos sobre formação de professores, especialmente para o ensino superior, recomendando sua publicação. O resultado final foi comunicado a **ANA CLÁUDIA LOPES CHEQUER SARAIVA** e ao público, concedendo à aluna o título de Doutora em Educação, devendo encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar, eu, Rosemary da Silva Madeira, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será por mim assinada e pelos membros da banca examinadora. Belo Horizonte, 30 de junho de 2005.



Profª. Dra. Regina Helena de Freitas Campos - Orientadora



Profª. Dra. Ana Lúcia Amaral – Co-orientadora



Profª. Dra. Margot Campos Madeira



Profª. Dra. Agnela da Silva Giusta



Profª. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto



Profª. Dra. Maria de Lourdes Rocha Lima



ROSEMARY DA SILVA MADEIRA

Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Dedico este trabalho a Deus Pai, pelo amor e pela presença permanente em minha vida.

Ao meu esposo, Paulo, e às minhas filhas, Ana Vitória e Ana Beatriz, pela atenção, pelo carinho e pelas dificuldades compartilhadas.

À professora Regina Helena, pela confiança de me conceder esta oportunidade de ampliar meus conhecimentos e adquirir novas perspectivas em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, à minha avó, Eunice, modelo de dedicação e determinação.

À Eliana, pelo apoio, pela amizade e pelos cuidados dispensados às minhas filhas, sem os quais não seria possível dedicar grande parte do tempo a este trabalho.

À orientadora, professora Regina Helena de Campos Freitas, pela confiança, pelo incentivo e oportunidade de adquirir novas perspectivas em minha vida.

À co-orientadora, professora Ana Lúcia Amaral, pelas sugestões, pela dedicação e amizade.

À professora Agnela da Silva Giusta, pela atenção e amizade.

A cada professor ou professora entrevistado(a), que, compartilhando uma parte de sua trajetória profissional e vivência no aprendizado da docência, permitiu que esta pesquisa se tornasse realidade.

Aos professores da banca de qualificação, pelas sugestões e críticas apresentadas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pela oportunidade e acolhida; ao coordenador e aos seus funcionários, pela atenção permanente.

Aos meus professores do mestrado e doutorado, pelas valiosas contribuições na minha formação como educadora e pesquisadora.

Aos colegas do Curso de Pós-Graduação, pelas interlocuções e pelo aprendizado em minha formação.

Aos professores do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, em especial aos colegas da área de Psicologia, que não mediram esforços para que eu pudesse me ausentar das atividades acadêmicas durante o Doutorado.

RESUMO

Esta tese alicerça-se no estudo das representações sociais do aprendizado docente de professores universitários dos cursos de Pedagogia, Direito e Matemática. Consideraram-se as variáveis formação e área de atuação. O objetivo foi identificar os espaços socioeducativos, experiências, processos e interlocutores que se integraram às suas trajetórias pessoais no âmbito da aprendizagem docente, além da análise das relações entre as representações dos docentes e os estatutos epistemológicos disciplinares que lhes fundamentam os campos de formação e atuação profissional. Foram entrevistados, na sua totalidade, os professores dos respectivos cursos de uma universidade federal de Minas Gerais. Utilizou-se dos instrumentos técnica de associação livre e escolhas hierarquizadas e entrevistas. Aos primeiros foi aplicada análise estatística para avaliação dos grupos de palavras de maior frequência e hierárquica; ao segundo, a análise de conteúdos, em que os trechos transcritos foram recortados, considerando-se as categorias: conceito, processos, relevância, experiências significativas, condicionantes e referenciais. Os resultados finais mostraram que os professores ancoram suas representações sociais do aprendizado docente nos valores que constituem os campos profissionais de formação. No curso de Pedagogia destacam-se o humanístico, o histórico, o social e o político; no curso de Direito, o humanístico, o metodológico e o empírico; e no curso de Matemática, o metodológico e o empírico.

ABSTRACT

This thesis has its foundation in the study of social representations of the teaching learning process of university professors from the Pedagogy, Law and Mathematics programs. Formation and acting area were the variables considered. The objective was to identify the socio-educational spaces, experiences, processes and interlocutors which integrate themselves in their personal trajectories in the ambit of the teaching learning process besides the analysis of the relation between the professors' representation and the disciplinary epistemological directions which give them foundation in their areas of formation and professional performance. We interviewed all the professors from the mentioned programs of a Federal University of Minas Gerais. We used as instruments the free association technique and hierarchical choices and interviews. In the first case, it was applied the statistical analysis for the evaluation of the group words with the highest frequency and hierarchy; In the second, the analysis of the contents, in which the transcribed passages were cut out, and we considered the following categories: concept, processes, relevance, meaningful experiences. The final results showed that the professors anchored their social representations of the teaching learning process in the values that constitute their professional formation fields. In the Pedagogy program, the humanistic, the historical, and the political aspects are pointed out; in the Law program, the humanistic, the methodological and the empirical features are stressed; and in the Math course, the methodological and the empirical ones are pointed out.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE QUADROS.....	viii
LISTA DE FIGURAS.....	x
1. INTRODUÇÃO	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO	7
2.1. A Teoria das Representações Sociais	7
2.2. Formação e Saberes Docentes	17
2.2.1. A docência no Ensino Superior.....	28
2.3. Aprendizagem e Docência.....	32
2.4. Pesquisas Empíricas já Realizadas sobre o Campo Temático Investigado ou Áreas Afins	37
2.4.1. Aprendizado profissional da docência.....	39
2.4.2. Representação e construção da docência	42
2.4.3. Saberes docentes	47
2.4.4. Formação continuada de professores	48
3. METODOLOGIA	53
3.1. Referenciais Metodológicos.....	53
3.1.1. Hipóteses e variáveis operacionais	53
3.1.2. Abordagem.....	55

	Página
3.2. O Universo Histórico-Social da Pesquisa e a Caracterização do Perfil dos Sujeitos	55
3.3. Os Instrumentos de Coleta de Dados e Operacionalização.....	57
3.4. Procedimentos de Análise	59
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	62
4.1. Entrevista	62
4.2. Técnica de Associação Livre.....	97
4.3. Técnica das Escolhas Hierarquizadas Sucessivas	101
5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA.....	111
5.1. Das Matrizes Epistemológicas Científicas às Matrizes Pedagógicas: As Representações Sociais do Aprendizado Docente	111
5.1.1. A ciência da Pedagogia.....	112
5.1.2. A ciência do Direito.....	133
5.1.3. A ciência da Matemática.....	145
5.2. Os Processos Constitutivos das Representações Sociais da Aprendizagem Docente: Objetivações e Ancoragens	160
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE E ESCOLHAS HIERARQUIZADAS	185
6.1. Curso de Pedagogia.....	185
6.2. Curso de Direito.....	191
6.3. Curso de Matemática	195
7. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA, DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE E ESCOLHAS HIERARQUIZADAS.....	198
7.1. Curso de Pedagogia.....	198
7.2. Curso de Direito.....	204
7.3. Curso de Matemática	210
8. CONCLUSÃO	215
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	226
ANEXOS	236

LISTA DE QUADROS

		Página
1	O funcionamento e a organização das representações são regidos por um duplo sistema.....	16
2	Os saberes dos professores.....	27
3	Teorias clássicas aplicadas à aprendizagem de adultos	34
4	Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	56
5	Palavras por agrupamento sucessivo hierárquico - Curso de Matemática	101
6	Palavras por agrupamento sucessivo hierárquico – Curso de Direito.....	105
7	Palavras por agrupamento sucessivo hierárquico – Curso de Pedagogia.....	109
8	Habilidades do Jurista X Valores Destacados pelos Entrevistados X Categorias Representativas do Aprendizado.	177
9	Valores Destacados pelos Entrevistados X Habilidades Destacadas pelos Entrevistados na Representação do Aprendizado Docente X Habilidades do Matemático X Categorias Representativas do Aprendizado Docente	182

	Página
10 Técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas – Curso de Pedagogia	186
11 Técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas – Curso de Direito.....	191
12 Técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas – Curso de Matemática	195
13 Síntese dos dados das técnicas de associação livre, escolhas hierarquizadas e entrevistas – Curso de Pedagogia.....	199
14 Síntese dos dados das técnicas de associação livre, escolhas hierarquizadas e entrevistas – Curso de Direito.....	205
15 Síntese dos dados das técnicas de associação livre, escolhas hierarquizadas e entrevistas – Curso de Matemática.....	211

LISTA DE FIGURAS

		Página
1	Fluxograma da estrutura semântica das entrevistas - Pedagogia.....	94
2	Fluxograma da estrutura semântica das entrevistas - Matemática	95
3	Fluxograma da estrutura semântica das entrevistas - Direito..	96
4	Palavras associadas à palavra indutora “aprendizagem” - Curso de Pedagogia	98
5	Palavras associadas à palavra indutora “aprendizagem” - Curso de Direito.....	99
6	Palavras associadas à palavra indutora “aprendizagem” - Curso de Matemática	100
7	Escolhas hierarquizadas sucessivas - escolha nº 1 - Pedagogia.....	104
8	Escolhas hierarquizadas sucessivas - escolha nº 1 - Direito.....	107
9	Escolhas hierarquizadas sucessivas - escolha nº 1 - Matemática	110
10	Fluxograma - Pedagogia	167
11	Fluxograma - Direito	174
12	Fluxograma - Matemática	181

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa buscou-se compreender como três grupos de professores universitários concebem o processo de aprendizagem docente e elaboram as chamadas “teorias do senso comum”, ancorando-as em sua experiência cotidiana.

Estudos voltados para a compreensão dos saberes docentes e sua dinâmica no cotidiano do trabalho educativo¹ mostram que os professores não apenas reproduzem e aplicam conhecimentos, mas instituem e legitimam em suas práticas sociais e simbólicas uma “cultura docente”, por meio da qual interpretam, compreendem e ressignificam suas experiências.

Nessa linha de pensamento, vários autores² afirmam que aqueles constroem uma epistemologia da prática no desenvolvimento profissional da docência, por meio de ações reflexivas sobre eventos educativos, com os quais interagem e sobre os quais atuam.

Os professores, como atores reflexivos, manifestam sua capacidade criadora de apropriar-se da realidade, proporcionando-lhe uma inteligibilidade por meio de conceitos, afirmações, explicações, que emanam de uma consciência prática.

¹ Recorrer aos estudos de MIZUKAMI (2000), ilustrados no Capítulo 1 e nas obras da autora citadas nos referenciais bibliográficos.

² Consultar a obra de TARDIF (2002), no Capítulo 1.

Assim, a prática docente tem possibilitado aos professores, no exercício do trabalho educativo, diante dos desafios que emergem da transitoriedade e diversidade de experiências vivenciadas, a oportunidade de estarem continuamente em processos de aprendizagem.

Na literatura científica, sob enfoques teóricos e disciplinares distintos, é possível identificar inúmeras pesquisas³ com a atenção voltada ao processo de construção dos saberes docentes, nos quais o professor e as experiências vivenciadas constituem o principal foco de interesse e problematização. Estudos a respeito da formação docente, nos últimos 15 anos, têm primado pela investigação do desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender.

Não se pode desconsiderar a relevância desses estudos para a identificação dos processos interativos formadores, nos quais se encontram envolvidos os docentes no curso de seu desenvolvimento profissional. As discussões atuais no campo da formação docente, associadas às investigações para a compreensão dos processos de aprendizagem em adultos, têm sinalizado para a constituição de uma nova área de investigação: a aprendizagem docente.

Tais investigações, direcionadas ao desenvolvimento profissional docente, admitem que este não se limita à formação inicial atrelada às instituições formais⁴, e sim a um processo de formação continuada que se desenvolve em espaços educativos distintos, propiciadores de experiências multiculturalizadas.

A trajetória humana e os espaços particularizados da formação profissional desafiam os professores a vivenciar continuamente uma pluralidade de possibilidades e escolhas, frente aos dilemas contraditórios, recorrentes das formações educativa e existencial.

Há de considerar-se que, atualmente, os professores vêm construindo sua identidade histórico-social e profissional no contexto de uma sociedade

³ Reportar ao referencial teórico no Capítulo 1 nos itens 2.2. Formação e Saberes Docentes e 2.4. Pesquisas Empíricas.

⁴ Dialoga-se com as concepções de formação na ótica de NÓVOA (2001), PERRENOUD (2000), SACRISTAN (1990), FREIRE (1979), CANDAU (1998) ilustrados no Capítulo 1 e nas obras dos autores citados nos referenciais bibliográficos.

globalizada, marcada por profundas mudanças. As inovações científico-tecnológicas em ritmos acelerados, a temporalidade dos saberes e sua flexibilização exigem dos educadores a aquisição de novos conhecimentos, habilidades, atitudes, que lhes possibilitem dialogar, adaptar e intervir em uma realidade educativa que constantemente se transforma.

Neste sentido, ser professor e aprender a ensinar constituem um processo de construção e conquista permanente, condicionados à socialização de saberes, às crenças, aos valores e à sua ressignificação nas ações e experiências. No desenvolvimento de sua formação, os docentes situam-se em um processo de estruturação pessoal, social e profissional ⁵, em um percurso a ser trilhado e conquistado em busca da construção da identidade docente, configurada por meio de ações interformativas e intersubjetivas, que qualificam as interações entre os atores sociais envolvidos na objetivação implícita ou explícita, a uma intencionalidade de “mudança”.

Nesse enfoque pode-se visualizar a prerrogativa de a *interexperiência* ser o centro da gravidade da formação docente, e desencadear *contextos de aprendizagem* que favorecem a procura de metas de aperfeiçoamento.

A dimensão centralizadora, atribuída à mudança e aos processos interformativos, evidencia, no âmbito dos debates científicos, as modalidades de aprendizagem docente, que implicam impreterivelmente um processo de transformação interpessoal e intrapessoal, promovendo resultados acumulativos na prática educativa.

Voltando-se a atenção para o cotidiano docente, reconhece-se que as atribuições e os papéis sociais do professor não se limitam às ações de transmissor e reproduzidor de conhecimento, mas também de construtor de saberes que lhes possibilitam interagir continuamente com os objetos do mundo cultural.

Os contextos de aprendizagem desafiam os professores a teorizar sobre sua prática e apropriar-se de um conjunto de hábitos, valores, crenças e saberes que assumem o estatuto de conteúdos simbólicos, estruturadores de quadros

⁵ Consultar GARCIA (1999) nos aportes teóricos (Capítulo 1) e nos referenciais bibliográficos.

referenciais representativos da realidade educativa, em dimensão figurativa e conceitual. Assim, no âmbito da trajetória docente eles encontram-se diante de um processo de formação cuja função social e educativa não se caracteriza estritamente pela transmissão de conhecimento, mas, amplamente, pela aquisição e produção de novos saberes, qualificados nas ações do “saber-fazer” e do “saber-ser”, nas competências e habilidades do “pensar e teorizar sobre o fazer”.

As reflexões suscitadas até o presente momento permitem vislumbrar a aprendizagem, em sua dimensão formadora e socializadora da atividade docente, como um processo de apropriação de conhecimentos e conceitos, bem como formação de valores e hábitos ressignificados e reconstruídos nas relações do professor com os objetos materiais e culturais interpostos nos distintos *locus* educativos de sua formação. Nesse processo são promovidas, gradualmente, as transformações, viabilizando resultados acumulativos à práxis educativa nos aspectos instrutivo, pessoal, moral e profissional.

As reflexões, anteriormente estabelecidas sobre a articulação dos núcleos temáticos “formação”, “aprendizagem” e “docência”, vêm a constituir um objeto potencial de investigação, “a aprendizagem docente”, justificado pelo reconhecimento do professor como ator social que partilha, permanentemente, experiências de aprendizagem; como mediador do processo pedagógico e como ser inacabado, em contínuo processo de formação. Considera-se, também, o valor epistêmico, social e identitário conferido à aprendizagem docente⁶ no processo de formação profissional.

A aprendizagem docente e sua constituição como objeto de investigação exigem dos pesquisadores o reconhecimento da singularidade dos atores sociais envolvidos e dos espaços institucionais em que se encontram submersos, bem como de seus condicionantes epistemológicos, sociopolíticos, históricos e culturais.

Por constituir uma temática recente, com carências de estudos e lacunas de reflexão sistematizada⁷, este trabalho se propõe à investigação da

⁶ As qualificações atribuídas à aprendizagem “identitário”, “epistêmico” e “social” foram apropriadas de CHARLOT (2000) na obra “Da relação com o saber”.

⁷ Consultar o Capítulo 1, item 2.4.

aprendizagem docente, contextualizando-a a partir dos significados partilhados e construídos pelos professores universitários, de modo a verificar como a representam e por quais vias constroem a imagem que dela fazem.

O interesse em constituir como sujeitos professores universitários, tendo como campo de intervenção uma instituição superior de ensino, é atribuído a razões de ordens diversas, entre as quais se destacam poucos investimentos destinados à formação pedagógica do professor no ensino superior⁸ e carência de uma política de formação continuada que privilegie o ensino.

O processo ensino-aprendizagem no contexto universitário depende, dentre outros condicionantes, da qualidade da formação docente, sua institucionalização e valorização profissional no âmbito sociopolítico e econômico. Nessa perspectiva, há grande interesse da docente pesquisadora, que atua nos cursos de formação de licenciados, em investigar os saberes relacionados aos processos de aprendizagem docente que vêm sendo construídos por professores universitários no âmbito de suas formações e atuações profissionais.

A proximidade com os sujeitos da pesquisa aponta para construções intersubjetivas de saberes e práticas docentes e para um rico intercâmbio de vivências educativas, que poderão, futuramente, sensibilizar e potencializar a criação institucional de espaços de reflexão e intervenção no campo do ensino universitário.

Considerando, pois, o amplo sentido que a questão investigativa suscita, e intencionando a delimitação e orientação no campo da pesquisa científica, serão priorizados neste trabalho os seguintes objetivos:

- Investigar as representações da aprendizagem docente dos professores dos cursos de Direito, Matemática e Pedagogia de uma universidade federal mineira, a partir das experiências e vivências históricas construídas em suas trajetórias de formação.

⁸ Consultar o Capítulo 1; item 2.2.1. A docência no ensino superior. Faz-se referência aos trabalhos de BEHRENS (2000), PIMENTA e ANASTASION (2002), MAZETTO (2000), CUNHA (1999), dentre outros.

- Identificar, nos relatos docentes os espaços socioeducativos, experiências/processos/interlocutores que foram significativos em suas trajetórias pessoais de aprendizagem.

- Analisar as relações entre as construções sistematizadas pelos docentes e os estatutos epistemológicos disciplinares que lhes fundamentam os campos de formação e atuação. Considera-se o reconhecimento da possível influência dos valores constitutivos dos campos profissionais e seus deslocamentos para o campo da docência.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Teoria das Representações Sociais

Buscando apreender os saberes docentes, como uma produção psicossocial que, em sua dimensão simbólica, incorpora elementos afetivos, mentais e culturais em sua dupla natureza, de um lado como cognição, linguagem e comunicação, e de outro como realidade material, social e ideal, optou-se por utilizar como marco referencial deste estudo a Teoria das Representações Sociais no enfoque da Psicologia Social, referendando-se nos trabalhos de MOSCOVICI (1961).

O estudo em torno das Representações Sociais da Aprendizagem Docente implica o reconhecimento dos professores como sujeitos produtores de saberes que atribuem significados a suas experiências de aprendizagem na formação docente, instituindo, construindo e legitimando saberes concernentes a esse processo nos espaços institucionais de formação. Situam os pesquisadores na busca dos sentidos, dos valores, das crenças, das experiências e dos espaços e sujeitos constituidores do aprendizado da profissão docente.

Partindo-se inicialmente das contribuições de Moscovici, ABRIC (1994:28) reconhece que as Representações Sociais possuem várias funções no que se refere a sua abrangência e ao seu campo de ação nos grupos sociais: a) função de saber (definem um quadro de referência comum que lhes permite

compreender e explicar a realidade); b) função identitária (definem sua identidade, proteção e especificidade); c) função de orientação (precedem e determinam as condutas, as práticas e as estratégias cognitivas adotadas, bem como a seleção e filtragem de informações); e d) função justificadora-avaliativa (legitimam tomadas de posição e comportamentos adotados).

Sob essa perspectiva, para designar um atributo social à representação, não basta delimitar os sujeitos ou grupos que partilham de sua construção, mas é preciso compreender seu papel, sua função, seu campo de ação nos “processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (MOSCOVICI, 1978, p. 76).

A Teoria das Representações Sociais estabeleceu-se na Europa a partir da publicação do estudo “La Psychanalyse: son image et son public”, realizado pelo psicólogo francês MOSCOVICI (1961). Entretanto, é na Sociologia e na Antropologia, já a partir das obras de Durkheim e Levi-Bruhl, que o conceito de Representações Sociais (RS) tem suas raízes.

Como todo campo de estudo, a Teoria das Representações Sociais possui uma pré-história que se inscreveu dentro de um contexto anterior ao da Segunda Guerra Mundial, sustentado pela crença de que as leis que explicavam os fenômenos sociais eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos em nível individual (FARR, 1994).

Na passagem do século XIX para o século XX, já se fazia presente na academia científica, sobretudo nas áreas sociais e humanas, um interesse pela compreensão dos fenômenos sociais e individuais. Identificavam-se várias formulações teóricas, sistematizadas, no que se refere a esses dois objetos de estudo; porém, revelavam a grande dificuldade de abordá-los de forma interrelacionada.

Em 1898, por exemplo, localiza-se, nos argumentos de Durkheim, no artigo “Représentations individuelles et représentations collectives”, uma preocupação em delimitar o estudo das representações individuais como campo de domínio da Psicologia, cabendo à Sociologia ocupar-se dos estudos das representações sociais como empreendimento social.

Na sociologia clássica, sob a denominação de Representações Coletivas (RC), Durkheim buscou denominá-las como categorias de pensamento, através das quais determinada sociedade elabora e expressa a realidade, dotando-a de significação, respondendo, assim, de diferentes formas às condições dadas da existência humana. Para ele, o substrato social é a base das representações. A vida social causa as idéias. “...As maneiras de agir, pensar e sentir são exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhes impõe” (DURKHEIM, 1978, p. 88). Nessa acepção, ao sugerir o termo “Representações Coletivas” no campo da Sociologia, Durkheim buscou relevar o papel central que o mundo social ocupa na representação dos sujeitos sociais.

Com a sociologia durkheimiana, Moscovici iniciou suas interlocuções, intencionando, inicialmente, buscar um primeiro abrigo conceitual para suas reflexões em torno das tendências individualistas representativas do campo da psicologia social americana e, posteriormente, encontrar-se com seu maior desafio:

... Situar efetivamente a psicologia social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais, em ocupar de fato esse território limítrofe, onde se desenvolvem fenômenos cuja dupla natureza – psicológica e social – tem sido reiteradamente admitida, que, por isso mesmo, já lhe pertencem de direito (SÁ, 1995, p. 24).

Moscovici, ao resgatar o conceito de RC para a Psicologia Social, busca explicitar as contribuições do pensamento de Durheim para a formulação do conceito de representação social e sua postulação teórica. Entretanto, faz uma releitura crítica em torno de algumas dimensões que envolvem o conceito de RC.

Reconhece com Durkheim que o coletivo encontra sua operatividade na dinâmica social, que é consensual e que é reificada; e admite que este se abre permanentemente para os esforços dos sujeitos sociais, que o desafiam e, se necessário, transformam-no (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2000, p. 19). Entretanto, Durkheim preconizava que as representações são ancoradas de modo passivo na consciência individual ou coletiva, como um reflexo de um

objeto e de idéias que lhes são anteriores. Em um enfoque diferenciado, Moscovici parte de uma perspectiva inovadora no que concerne ao processo reprodução.

Reconhece que esse processo envolve o remanejamento de estruturas, uma remodelação de elementos, a reconstrução de um dado no contexto dos valores e das regras de ações. “O dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele deixa muita liberdade de jogo à atividade mental que se empenha em apreendê-lo” (MOSCOVICI, 1978).

Ao desenvolver a Teoria das Representações Sociais, Moscovici buscou preservar as Representações Coletivas como uma parte importante da tradição intelectual ocidental; porém, problematiza que ambas são por demais abrangentes para darem conta do pensamento nas sociedades modernas, caracterizadas pela diversidade, pela complexidade e pelo progresso nas distintas esferas da produção humana, que fazem com que a ciência seja pensada como uma fonte fecunda de novas representações. (FARR, 1994, p. 44).

SÁ (1995, p. 22), dialogando com MOSCOVICI (1961), explicita a diferença entre os fenômenos de que Durkheim se ocupou e aqueles que devem atrair a atenção da psicologia no contexto atual:

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, de nosso solo político, científico e humano que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e as mudanças em que eles devem passar, a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (MOSCOVICI, 1961).

Buscando compreender como as teorias científicas difundem-se em uma determinada cultura e transformam-se, ao mesmo tempo em que modificam o social e a visão que as pessoas têm de si e do cotidiano em que vivem, MOSCOVICI (1961) objetivou apreender as relações entre os sistemas de pensamentos e as práticas sociais.

Por meio de um processo de socialização, uma quantidade de teorias e fenômenos torna-se familiar a um grupo social. Os conhecimentos científicos, nesse contexto, são adaptados, por intermédio da ação criadora dos atores sociais, a seu universo cultural específico, onde ganham um conteúdo e um estilo de pensamento dotado de uma significação e de uma linguagem próprias.

Sob essa perspectiva, o referido autor reconhece que a passagem de um nível de ciência ao das representações implica uma descontinuidade, ou seja, a ruptura é a condição necessária para a entrada de um conhecimento no laboratório da sociedade, que adquire novo status epistemológico sob a forma de Representações Sociais. Para MOSCOVICI (1978, p. 76) “a passagem de uma teoria científica à sua representação social corresponde à necessidade de suscitar comportamentos ou visões socialmente adaptados ao estado de conhecimentos do real”.

Os homens atribuem uma inteligibilidade aos objetos da realidade, à medida que os vincula a um sistema de valores, noções e práticas instituídas. Um objeto só é cognoscível, passível de representação para um grupo, em função dos meios e métodos que permitam dotá-lo de significação. O processo de apropriação de um conhecimento por um coletivo social não se define no contexto da experiência direta. A inserção de um conhecimento no “mundo da conversação” e das interlocuções verbais, mundo este dotado de relatividade, é condicionante para sua internalização no universo simbólico dos atores sociais. (MOSCOVICI, 1978).

Em confronto com o desconhecido, movido pelo desejo de transformação do não-familiar em familiar, os homens assumem o papel de agentes construtores de conhecimentos. Como “documentalistas”, “autodidatas” e “enciclopedistas” buscam “preencher as lacunas, completar as divisórias vazias. “... Eles reúnem e recortam textos acabados, combinando-os em função de um código de análise e classificação” (p. 54), objetivando a construção de uma teoria, de uma linguagem particular cuja estrutura de implicações assenta-se em valores e em conceitos que dêem sentido à sociedade e ao universo a que pertencem.

Objetivando superar a antítese individual versus social, legada pela tradição, distanciando-se das abordagens “psicologistas” e dos enfoques “sociologistas”, Moscovici cunha um novo conceito de representação social em sua “dimensão dinâmica”, “relativa” e “mutável”, identificando-a como uma produção intersubjetiva, um fenômeno que se constrói na esfera pública como lugar da alteridade e da criação. Caminha para o entendimento de uma sociedade pensante, onde os indivíduos que a configuram não são apenas meros receptores de informações e idéias, nem mesmo portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas são atores sociais, pensadores ativos, que produzem e constroem (re)significados sociais nas interfaces dos universos consensuais e reificados (SÁ, 1995, p. 28).

ABRIC (1994, p. 12) é conivente com Moscovici na crença de que um dos pontos de partida da Teoria das Representações Sociais é o abandono da distinção clássica sujeito x objeto: “la teoría de las representaciones plantea que no hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo del grupo”. Admite-se que uma representação é sempre a representação de algo para alguém. A realidade objetiva não existe; *a priori* ela torna-se uma construção, parte integrante da história social de um grupo social, à medida que:

... toda realidade é representada, apropriada, por el individuo o el grupo y reconstruída en su sistema cognitivo, integrada em su sistema de valores que depende de su história y del contexto social e ideológico que o circunda (ABRIC, 1994, p. 12).

Compartilhando as reflexões e buscando apreender as RS em seu processo de gênese, JOVCHELDVITCH (1995, p. 81) argumenta que essas têm manifestação através de processos de comunicação e vida em espaços culturais distintos, que não só as engendram como também lhes conferem uma estrutura peculiar.

Para MOSCOVICI (1978), o modo de produção das RS encontra-se nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação social, nos atos de resistência, em uma série infindável de espaços sociais (p. 20), onde os atores sociais empenham-se em dar sentido ao mundo, não somente através da reflexão, mas das emoções, dos sentimentos.

A Teoria das RS conduz a um novo modo de olhar a Psicologia Social, estreitando os laços entre as ciências psicológicas e as ciências sociais em um enfoque interdisciplinar, preenchendo as lacunas das teorias que negligenciavam os fenômenos psicológicos dos pontos de vista cultural e social.

A discussão, anteriormente apresentada em torno do processo de construção das RS, permite compartilhar de seu conceito como “ciências coletivas” *sui generis*, como teorias do senso comum que se manifestam sob a modalidade de “conceitos, explicações e afirmações”, que determinam o campo das interlocuções possíveis, das crenças, das concepções socializadas, orientando as condutas desejáveis ou legitimadas de um grupo na relação com objetos sociais que emergem de seu cotidiano (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

O conceito de Moscovici pode ser enriquecido pelo conceito de representação social de JODELET (1984):

O conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente designa uma forma de pensamento social.

As Representações Sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Como tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros” JODELET (1984, p. 361).

ABRIC (1994) define o conceito de RS no sentido de que toda representação incorpora características dos objetos e dos sujeitos, não sendo, portanto, um reflexo da realidade, mas uma estrutura significativa:

[...] como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su próprio sistema de referenciáis y adaptar y definir de este modo un lugar para si.

Es a la vez producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica” (ABRIC, 1994, p. 13).

Para MOSCOVICI (1978), as RS, como unidades dinâmicas e não estáticas, traduzem um modo de pensar e de como fazer de um grupo, de sua conduta reflexiva e de sua prática social, para além de uma imagem engessada de um objeto na mente das pessoas.

Para WOLFGANG (1998, p. 7) as representações sociais tornam a realidade e seus objetos inteligíveis para os grupos sociais, pois essas compreendem “um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente partilhado com outros membros do grupo social”, além de constituírem-se “...como um processo de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento partilhado no discurso cotidiano dos grupos sociais” (WOLFGANG, 1998, p. 4).

Como um conjunto de proposições, reações e avaliações, sob determinados pontos de vista, as RS estão organizadas de maneira muito diversa, segundo as classes, grupos que constituem os “universos de opiniões” que possuem três dimensões: a) informações (dimensão ou conceito-organização dos conhecimentos); b) campo de representação (idéia de imagem, modelo social); e c) as opiniões (conjunto representado) (MOSCOVICI, 1978, p. 67).

Para SÁ (1995, p. 33) as representações sociais possuem uma estrutura de dupla natureza – conceitual e figurativa –, pois “como um processo, torna o conceito e a percepção de alguns modos intercambiáveis, visto que se engendram reciprocamente”.

Ao referir-se a essas relações intercambiáveis, argumenta sobre os campos de ação cognitivos na estrutura das representações:

Por um lado, a linha do pensamento conceptual, capaz de se aplicar a um objeto não presente, de concebê-lo, portanto, dar-lhe um sentido, simbolizá-lo. E, por outro lado, à maneira da atividade perceptiva, trataria de recuperar esse objeto, dar-lhe uma concretude icônica, figurá-lo, torná-lo tangível (SÁ, 1995, p. 33).

A estrutura de cada representação possui fases indissociáveis: a figurativa e a simbólica, e sua formação incorpora a ação de dois processos complementares: objetivar e ancorar. A objetivação consiste em um processo em que o objeto abstrato é materializado, naturaliza, em que um sentido é duplicado por uma figura.

SÁ (1995, p. 40) compartilha com Moscovici de que objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser impreciso, reproduzir um conceito em uma imagem. Sua postulação teórica como um dos processos formadores das RS justifica-se à medida que “propusemos que as palavras não falam sobre ‘nada’ somos compelidos a ligá-las a alguma coisa, a encontrar equivalentes não verbais” (p. 38).

Interatuante com a objetivação na formação das RS, a ancoragem é um processo por meio do qual uma figura é duplicada por um sentido, fornecendo um contexto interpretativo e inteligível do objeto representado.

Segundo JODELET (1984), a ancoragem consiste na integração cognitiva de um objeto representado – sejam idéias, acontecimentos, pessoas, relações etc – a um sistema de pensamento social e nas transformações implicadas. Para a referida autora, as próprias representações disponíveis podem funcionar também como sistema de acolhimento de novas representações. Classificar (escolher e comparar) é denominar, retirar alguma coisa do anonimato e localizá-la na matriz de identidade de nossa cultura.

Segundo MOSCOVICI (1984), ambos os processos, a objetivação e a ancoragem, servem a um princípio básico na formação das RS: a transformação do não-familiar em familiar.

Os conceitos anteriormente sistematizados sugerem a compreensão das RS como um sistema sociocognitivo que, em seu duplo aspecto, admitem a existência de um sujeito ativo que possui uma “textura psicológica”, submetido às regras que regem os processos cognitivos, mas cuja ação prática está condicionada aos espaços e relações sociais constitutivos (ABRIC, 1994, p. 12).

Faz-se notar, em vários estudos que se sucederam aos de Moscovici, que as RS possuem um conjunto de elementos que não se apresentam

isoladamente, mas de forma estruturada. Mas são, sobretudo, nos trabalhos de ABRIC (1994), em um enfoque estrutural, que se destaca uma preocupação em investigar as RS em seus componentes, focalizando seu núcleo central e seu sistema periférico, reconhecendo-se, assim, a constituição de uma relação hierárquica entre seus elementos.

As pesquisas que se dedicam ao estudo das representações precisam apreender não apenas os seus conteúdos, mas, sobretudo, compreender sua estrutura organizativa. Segundo ABRIC (1998, p. 34), o funcionamento e a organização das representações são regidos por um duplo sistema: um núcleo central e um sistema periférico. No Quadro 1 encontra-se uma síntese das características de cada um.

QUADRO 1

O funcionamento e a organização das representações são regidos por um duplo sistema

Núcleo central	Sistemas periféricos
<ul style="list-style-type: none"> • Ligado à memória coletiva e à história do grupo • Consensual • Define a homogeneidade do grupo • Estável • Coerente • Rígido • Resiste às mudanças • Pouco sensível ao contexto imediato • Funções: gera o significado da representação e determina sua organização 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a integração de experiências e histórias individuais • Tolerância a heterogeneidade do grupo • Flexível • Tolerância a contradições • Evolutivo • Sensível ao contexto imediato • Funções: permite a adaptação à realidade concreta e a diferença de conteúdo

Fonte: ABRIC (1994, p. 34).

Os estudos que se dedicam à compreensão das RS não podem prescindir do acesso a um dos seus elementos fundamentais: o núcleo central ou núcleo estruturante. Este determina, segundo ABRIC (1994), a significação e organização da representação.

Um aspecto que tem sido relacionado à centralidade de um elemento é a sua dimensão quantitativa. Entretanto, o referido autor nos adverte que “la frecuencia de aparición no es así un criterio suficiente para determinar la

centralidade”, podendo também seus elementos possuir uma dimensão estritamente qualitativa (ABRIC, 1994, p. 21).

As aproximações estabelecidas com a teoria das RS indicam que essas têm-se tornado um campo de investigação promissor para profissionais de distintas áreas de conhecimento, à medida que possibilitam compreender como os saberes do senso comum, elaborados pelos atores sociais, transformam outros saberes formais em explicações práticas sobre a realidade social, o homem e a natureza.

Nas sociedades modernas, supervalorizou-se a produção do saber científico, erudito, privilégio de um grupo seletivo, como referencial de compreensão e explicação da realidade. A dimensão inovadora do conceito de RS foi restituir os saberes do senso comum, seu espaço de produção obscurecido pela legitimidade outorgada aos saberes científicos. Foi, também, descobrir no senso comum o pensamento representativo dos indivíduos e dos grupos sociais como um processo mediador de novos conhecimentos, como um instrumento gerador de ações nas relações sociais.

2.2. Formação e Saberes Docentes

A profissão docente, assim como as demais profissões, necessita para o pleno exercício de quem a exerce que sejam assegurados o domínio adequado da ciência, da técnica e da arte de ensinar, que os sujeitos em formação possuam competências profissionais para o pleno exercício do trabalho educativo.

NÓVOA (1995), ao referir-se à formação docente, busca descrevê-la como sendo mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, ou seja, a formação de professores é o momento-chave da socialização e configuração profissional.

Reconhece ainda, que a atualização em torno de novas metodologias de ensino e o desenvolvimento de práticas mais eficientes são um dos principais desafios da profissão de educador. A atualização docente é parte de um processo de formação, em que o aprender docente é um contínuo que se alicerça

em dois pilares: o professor como agente construtor de conhecimento e a escola como uma organização permanente de crescimento profissional (NÓVOA, 2001).

PERRENOUD (2000), em sua obra “As dez novas competências para ensinar”, evidencia que o ensino “não é uma atividade imutável”. A evolução dos programas e a heterogeneidade dos agentes sociais fazem com que os referenciais docentes, ou seja, os instrumentos para a reflexão e problematização da prática pedagógica, sejam permanentemente reconstruídos e reavaliados.

Neste sentido, faz-se necessário que os professores, como agentes formadores e em formação, possuam novas “capacidades de mobilizar diversos recursos cognitivos”, compreendidos aqui como competências, para enfrentar situações diversas e novas (p. 14). Para o referido autor, “decidir na incerteza e agir na urgência é uma maneira de caracterizar a especialização dos professores” (p. 11), pois as mudanças educacionais têm demandado no contexto do trabalho docente várias perspectivas de ação:

Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber delineiam um novo roteiro para um novo ofício (PERRENOUD, 2000, p. 11).

Identificam-se também nas colocações de IMBERNON (2000) considerações em torno da dimensão transitória e desenvolvimental, a que se encontra submerso o processo educativo. Educa-se, “forma-se para a mudança e a incerteza”, pois:

Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte, em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de produção e de distribuição têm seus reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações (IMBERNON, 2000, p. 8).

Para os profissionais que atuam no campo da docência, cada vez mais se faz necessário reconsiderar as particularidades dos contextos institucionais de formação e de seus atores sociais, buscando-se novas formas de dialogar e de adequar-se a um ensino que não se limita apenas à capacitação técnica e à transmissão de um conhecimento acabado e formal. Os docentes encontram-se diante do desafio de relacionar-se com o conhecimento como construção permanente.

Educar requer novas competências profissionais no “quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto” (p. 12). Face às considerações, são providenciais as colocações referentes ao aprendizado e ao desenvolvimento interpessoal na formação docente:

... o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional...; tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com a comunidade que envolve a educação (IMBERNON, 2000, p. 14).

Admitem-se, ainda, a complexidade e a diversidade do magistério ao se reconhecer que:

Hoje a profissão não se restringe à transmissão de um conhecimento acadêmico ou à transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... É claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente... espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNON, 2000, p. 14).

Há de se considerar que na prática cotidiana os docentes lidam a todo momento com situações singulares e inusitadas. As experiências vivenciadas com os grupos e com os contextos com os quais interagem nunca se reproduzem e se repetem, o que torna os saberes docentes dinâmicos. Eles são a todo momento reavaliados, analisados, confrontados, reconstruídos e

ressignificados, o que caracteriza a prática educativa como um processo em que os professores se tornam “eternos aprendizes”.

Temos constatado historicamente que o ensino vem sofrendo transformações e, nos últimos anos, em sua dupla natureza: organizativa e curricular. As concepções sobre o professor, seu campo de ação no âmbito do trabalho educativo, os conteúdos, métodos e estratégias que norteiam seu processo de formação não ficam a par dessas discussões.

A formação tem se constituído em um objeto de atenção no campo científico, político e educativo, haja vista que a formação docente é uma peça angular da qualidade do sistema educativo, posto que não é um processo que acaba nos professores. Ainda que seja óbvio afirmá-lo, a qualidade de ensino que os alunos recebem é critério último – freqüentemente inescrutável – para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram.

Segundo GARCIA (1999), as mudanças no campo educacional têm implicado uma nova concepção da atividade docente e formas de encarar a formação de professores. Em todos os níveis, tem-se destacado o valor da prática como elemento de análise e reflexão docente, buscando-se conceber a formação como um contínuo, em que não se identifica uma ruptura ou justaposição entre a formação inicial e permanente.

Este enfoque é defendido por SACRISTAN (1990, p. 18) ao reconhecer a necessidade de situar “o aperfeiçoamento dos professores como um modelo de desenvolvimento profissional, pessoal, evolutivo e contínuo”. Compreendemos, nesta perspectiva, que os professores, mesmo após terem recebido a formação inicial para a profissionalização, continuam em processo de desenvolvimento profissional. Encontram-se a todo momento enfrentando novos desafios advindos do trabalho educativo. São, portanto, impelidos a adaptar as inovações dos conhecimentos, das técnicas, às novas convicções e modalidades de organização do trabalho, objetivando sua inserção e promoção profissional e social.

Para NÓVOA (2001) a formação docente é um processo alicerçado na vida, nas experiências, no passado, num processo de ir, durante a construção de projetos, de forma que o aprender contínuo torna-se essencial à profissão.

Neste enfoque pode-se afirmar que a formação do educador tem suas raízes nas experiências preliminares ao ingresso nos cursos de formação e estende-se por toda a vida profissional. Pesquisas como a de LUDKE (1997) sobre a socialização de professores do Ensino Fundamental constataram que muitos docentes constroem referências sobre o ser e o fazer docente como base nos modelos de docência que tiveram ao longo de suas vidas escolares.

Há de se reconhecer também que as experiências passadas se associam a novas vivências, o que caracteriza a formação docente como um contínuo, como um espaço potencial de aprendizagem. São providenciais os argumentos de FREIRE (1996) que, ao referir-se a uma das qualidades do educador, reconhece que este deve ter sempre a capacidade de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar-se a se burocratizar mentalmente, de entender a vida como um processo. Em busca permanente de construção, o professor tem o dever de 'reviver', de renascer a cada momento de sua prática docente.

Para o educador, a formação é um fazer permanente que se refaz e se ressignifica constantemente na ação. O ensinar é um aprendizado permanente, em que somos e nos tornamos educadores. Aprender e ensinar são processos interatuantes do ser e do fazer pedagógico, de forma que o escritor Guimarães Rosa já nos dizia que mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

GARCIA (1999), buscando aproximar-se do conceito de formação de professores e de sua delimitação como área de conhecimento e investigação, destaca:

Uma área no âmbito da Didática e da Organização Escolar, que estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 27).

Para desenvolvimento do conceito explicitado, segundo o referido autor, faz-se necessário delimitar seis princípios que se fazem subjacentes ao

processo de formação. Vale ressaltar que o primeiro deles é a formação dos professores como um contínuo que incorpora uma dimensão de projeto, de desenvolvimento e de aprendizagem em suas diversas formas: contínua, interativa e acumulativa.

O segundo princípio é o integrar-se aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, em que se faz necessário ativar as reaprendizagens nos sujeitos e na prática docente. O terceiro direciona-se para a necessidade de articularem-se os conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica docente. "O conteúdo didático é estruturador do pensamento pedagógico" (p. 29).

O quarto é o possibilitar da interlocução entre teoria e prática. Os professores desenvolvem um conhecimento advindo das experiências e vivências pessoais. Deve-se, portanto, promover a reflexão epistemológica entre o conhecimento prático e o teórico, compreendendo que aprender a ensinar constitui-se em um processo.

O quinto ressalta que o professor como pessoa, as equipes e escolas como unidades possuem uma singularidade. Aprender a ensinar não é um processo homogêneo para todos os sujeitos, sendo, portanto, contextual. Por fim, o sexto princípio focaliza a importância de dever ser dada oportunidade aos professores de questionarem seus valores e condutas institucionais (GARCIA, 1999, p. 29-30).

Percebe-se, portanto, que a formação docente é processual caracterizando-se pela reconstrução permanente de novos saberes dentro de contextos que são, por sua vez, singulares.

Compartilha-se com GARCIA (1997) de que as pesquisas devem evoluir não somente na direção da problematização sobre os processos pelos quais os professores produzem saberes nos contextos de formação. Deve-se também indagar sobre os tipos de saberes que adquirem nos contextos do ensinar e do aprender.

Os pesquisadores que fazem do saber docente seu objeto de interlocução e investigação precisam identificar e reconhecer certos traços

semânticos fundamentais, ligados à noção de saber. Na cultura da modernidade o saber foi concebido sob três enfoques diferenciados, em função do espaço que ocupa: da subjetividade, do julgamento e da argumentação (TARDIF, 2002).

Como subjetividade, o saber assume as formas de intuição e representação intelectual. Possui uma dimensão cognitiva, cuja construção é oriunda da atividade do sujeito, ora como um modelo de processamento de informação, ora como um modelo biológico de equilíbrio.

Como julgamento, o saber incorpora-se sob a forma de discursos que afirmam algo de verdadeiro a respeito da natureza da realidade ou de um fenômeno em particular. A veracidade de um fato se confirma se sua forma lógica corresponde a uma realidade objetiva. Sob esse prisma o saber resulta de asserções teóricas de base empírica. Tem-se identificado essa perspectiva nas teorias de Kant e, no século XX, nos trabalhos do matemático Tarski (1956) e de Popper (1972-1978).

Como argumentação concebe-se o saber como sendo resultado de uma atividade interativa, discursiva, que se desenvolve no espaço do “outro para o outro”, onde os atores sociais buscam validar suas proposições e ações por meio de argumentos, de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas etc.) e lingüísticas. Portanto, o saber é resultante de uma construção coletiva, de negociações entre os sujeitos sociais e seus critérios de validação são intersubjetivos. Na argumentação, os interlocutores procuram ultrapassar os pontos de vista iniciais de sua subjetividade, tentando demonstrar a validade intersubjetiva de suas palavras ou ações.

Pode-se reconhecer, a título ilustrativo, associados a essa terceira noção de saber, os trabalhos de Latour (1985), Dasen e Mugny etc., nas ciências cognitivas (Escola de Genebra) e no campo da psicologia social, especificamente na abordagem psicossociológica de MOSCOVICI (1978). Esta última representa uma tentativa de ruptura com a dualidade subjetivismo x objetivismo, psicologismo x sociologismo, buscando inserir o processo de construção dos saberes no contexto das interações sociais, nos espaços instituintes da alteridade e da criação.

Essas reflexões em torno dos “espaços constituidores do saber” possibilitam compartilhar da heterogeneidade e da pluralidade que os envolve na modalidade de pensamento, idéias, juízos, discursos e argumentos, que obedecem epistemologicamente, socialmente e historicamente às “exigências de racionalidade”.

Quando se busca identificar a relação dos docentes com os saberes faz-se necessário identificar as concepções concernentes à sua função educativa e a seu campo de atuação.

O pesquisador NÓVOA (1997, p. 32), buscando fazer uma retrospectiva histórica sobre a profissão docente, identificou que na década de 1960 os professores foram “ignorados, parecendo não ter existência própria como fator determinante da dinâmica educativa”. Na década posterior, período de difusão das teorias reprodutivistas, conceberam-se a escola e o trabalho docente como instâncias reprodutoras das desigualdades sociais. Neste aspecto, vincula-se ao professor uma imagem massificadora no processo de formação.

Na década de 1980 multiplicaram-se as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação. É importante ressaltar que, paralelo ao controle, admite-se, por outro lado, a força da ação docente no processo educativo. Nesse sentido, nas últimas décadas, a formação docente tem-se constituído um amplo campo de pesquisa, de forma a investigar o que o professor pensa sobre o que faz, como vem construindo seus conhecimentos, o que caracteriza seus saberes, como apropriasse dos mesmos no âmbito da prática educativa.

Segundo LUDKE (1997, p. 123), vincula-se ao docente uma imagem de professor-reflexivo, ou seja, ativo, reflexivo, questionador e também dotado de um saber’ que lhe é próprio como grupo. Passa-se a dialogar com o professor como um profissional dotado de razão, cujos saberes lhe permitem emitir juízos frente às condições contingenciais de seu trabalho.

Segundo TARDIF (2002, p. 201-202) as exigências de racionalidade que norteiam os discursos dos docentes, como interlocutores e produtores de saberes, não emergem de uma razão que vai além da linguagem e da práxis.

Partindo da própria experiência e das vivências, os professores procuram elaborar soluções típicas, protótipos de ação, construindo contextos lingüísticos que proporcionem um quadro de inteligibilidade para os desafios que enfrentam, constituindo, assim, uma “episteme do cotidiano”.

Para o referido autor a pertinência de introduzir-se a idéia de exigências de racionalidade para definir a noção de “saber dos professores” torna-se plausível à medida que:

O conceito de racionalidade não é somente uma construção teórica, mas também uma capacidade essencial dos atores empenhados na ação a saber, de elaborar razões, de dar motivos para justificar e orientar suas ações, ou seja, da capacidade de exigir, de falar e de pensar, elaborando uma ordem de razão para sua prática (TARDIF, 2002, p. 203).

Nesse processo, a prática educativa configura-se potencialmente em um objeto de investigação, reavaliação e de reconstrução de saberes. NÓVOA (1992) afirma que o professor constrói seu saber ativamente ao longo da experiência de vida. Sua formação não se constitui por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Compartilhando dessa prerrogativa, TARDIF et al. (1991, p. 228) descrevem que as atividades de ensino não se consolidam em práticas educativas individualizadas, mas em interação com outras pessoas, num contexto em que “o elemento humano é determinante e dominante, onde intervêm símbolos, valores, sentimentos e atitudes que constituem matéria de interpretação e decisão...”

O referido autor dialoga com Giddens (1978) ao argumentar que o professor tem uma consciência profissional que está submersa nas condições existenciais do seu trabalho. “Consciência prática” corresponde a tudo o que ele sabe fazer e dizer (práticas profissionais), estando enraizadas na sua história de vida de professor, em sua personalidade.

Neste sentido, os saberes docentes não se apresentam como categorias abstratas, autônomas, desvinculadas dos atores sociais e das particularidades que envolvem o contexto de sua produção. Quando nos referimos aos saberes docentes, reportamos-nos ao saber do professor como pessoa, que possui uma identidade social alicerçada em sua experiência de vida e na sua história social e profissional.

Considera-se, portanto, que os saberes docentes são saberes sociais, por vários motivos: a) são partilhados por um grupo de agentes; b) sua posse e utilização repousam sobre um sistema (instituições) que legitima e orienta sua definição e utilização; c) seus objetos são sociais (práticas educativas interativas e simbólicas); d) são temporais, evoluem com o tempo e com as mudanças sociais (o ensino e a aprendizagem, seus conteúdos e formas dependem da história e da cultura de cada sociedade); e e) são adquiridos no contexto de uma socialização, sendo internalizados, modificados e adaptados em função dos contextos.

Esses saberes são também construídos em um processo em que o professor “aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática” (TARDIF, 2002, p. 14-15). Pode-se reconhecer, neste prisma, que os saberes profissionais são construídos com base em várias fontes, a saber: a família, a escola em que se formou, seus mestres, os programas curriculares e os princípios pedagógicos que orientam sua prática; suas crenças e valores; seus pares (colegas) e alunos; suas reflexões e indagações acerca de suas experiências e sobre o ensino e sua sistematização.

As reflexões em torno dos saberes profissionais dos professores (Quadro 2) são sugestivas do entendimento de que estes saberes são temporais, compositórios e heterogêneos. Seu desenvolvimento relaciona as suas fontes, seus lugares de aquisição, seus momentos, faces de construção, integrando diversos modos no trabalho docente.

TARDIF et al. (1991) definem o saber docente como um “saber plural” que se constitui pelos saberes profissionais, curriculares, disciplinares e da experiência, decorrentes da formação profissional.

QUADRO 2

Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas etc.”	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF (2002, p. 63).

Por saberes profissionais entendem-se aqueles que são transmitidos pelas instituições formais de ensino, ou seja, os constituídos das ciências humanas e das ciências da educação. Como saberes disciplinares compreendem-se os saberes produzidos dentro dos diversos campos do conhecimento, que são difundidos e selecionados pelas instituições de ensino. Os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam nos programas de ensino e que são definidos e selecionados pela instituição escolar compõem os saberes curriculares.

Existe uma quarta categoria de saberes que se denomina saberes da experiência. Estes têm merecido especial atenção por parte dos pesquisadores e constituem-se como conhecimentos desenvolvidos pelos docentes, alicerçados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Emergem da experiência e são por ela legitimados. São apropriados à vivência dos sujeitos, como indivíduo e coletividade, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Em sua atuação o educador, a partir da prática docente, da relação com os alunos e com os demais educadores, da própria visão de mundo e da história de vida social e profissional e de sua interioridade, vai “filtrando” os

conhecimentos que recebeu em sua formação para construir os seus saberes. É por meio desses que os professores buscam interpretar, compreender e orientar sua prática cotidiana.

Na ótica dos pesquisadores, os saberes da experiência constituem o núcleo vital do saber docente por serem formadores de todos os demais saberes, sendo retraduzidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

2.2.1. A docência no Ensino Superior

Considerando-se que o campo de investigação desta pesquisa envolve professores universitários, incidindo sobre seu processo de formação, buscou-se abordar esta questão como perspectiva teórica.

Segundo BEHRENS (1998), nas universidades a docência vem sendo exercida por profissionais das mais diversas áreas. A complexidade na organização e estrutura de seus quadros tem se agravado quando se observa que a maior parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui uma formação pedagógica.

A formação docente universitária tem-se centrado muito mais nos conhecimentos específicos das respectivas áreas, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Além do bacharelado, os futuros docentes tendem a optar pelas licenciaturas. Entretanto, estas refletem a linearidade de uma estrutura curricular cujas disciplinas pedagógicas apresentam-se desarticuladas das disciplinas específicas dos cursos de origem. Vale ressaltar ainda a dicotomia entre teoria e prática, em que a primeira quase sempre precede a esta última. Aprende-se e depois, no ensino, aplicam-se à realidade princípios e leis.

Procurando dispensar um tratamento histórico a esta questão, MAZETTO (1998) faz referência ao ensino superior no Brasil, detendo-se no modelo que inspirou a organização curricular dos cursos universitários. Ele focaliza o padrão francês da universidade napoleônica, da escola autárquica que tende a supervalorizar as ciências exatas e tecnológicas, em detrimento das ciências sociais e humanas, refletindo os processos de formação profissional. O

autor faz também referência à departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização, refletindo-se na compartimentalização dos saberes. Considera-se que a influência deste modelo alia-se à necessidade de especialização na qualificação profissional, compreendida como competência. Respalhando-se nesta tradição, pode-se observar uma tendência nos cursos superiores de concentrarem-se e fecharem-se na formação específica de seus profissionais.

Direcionando-se para os cursos de graduação, já é possível observarem-se elementos que irão constituir a identidade profissional dos professores universitários. Nestes são determinados os objetivos, o conceito do que vêm a ser um profissional e uma profissão, os conteúdos específicos, os ideais a serem construídos, a regulamentação, os códigos de ética; enfim, os preceitos que irão regular as condutas e as relações dos indivíduos no mercado de trabalho. Todavia, esses componentes são direcionados para uma formação profissional em detrimento, muitas vezes, da acadêmica, tendo um reflexo em sua atuação de futuros professores.

Na tentativa da caracterização do exercício da docência na universidade, retomam-se as reflexões de BEHRENS (1998). Primeiramente, procura-se fazer alusão aos docentes que não possuem a formação pedagógica, mas que se dedicam a ela em tempo integral. Reconhecem-se também os profissionais que se consagram parcialmente ao magistério, conciliando-o com outras atividades correlacionadas ao trabalho específico que desempenham. Ressaltam-se, ainda, os docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e no ensino básico. E, por fim, focalizam-se os que possuem a formação pedagógica e as licenciaturas e os que dedicam tempo integral à universidade (2000, p. 57).

Ampliando-se o foco de análise, pode-se assinalar nos trabalhos de PIMENTA e ANASTASIOU (2002) referência à identidade docente deste contingente de profissionais. Essas estudiosas argumentam que pesquisadores de vários campos de conhecimento inserem-se no magistério, passando a atuar como consequência natural das atividades que já desempenham. Vêm munidos

de um acervo de conhecimentos de suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, sem nunca terem refletido sobre o que significa ser professor. Entretanto, trazem consigo inúmeras e variadas experiências, que são consequência de suas aquisições como alunos, tendo diferentes professores ao longo de suas vidas como modelos ou referenciais de conduta.

Por sua vez, as instituições que acolhem esses profissionais partem do pressuposto de que já são professores, vendo-se descomprometidas de contribuir para torná-los. Muitas vezes eles não recebem qualquer orientação quanto aos processos de planejamento metodológico ou avaliativo. “Assim, sua passagem para a docência ocorre naturalmente; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (2002, p. 104).

Soma-se às ponderações o estigma que permeia a formação docente, principalmente nas instituições superiores, onde não há uma exigência do domínio de conhecimentos pedagógicos para atuar no magistério. Parece prevalecer ainda a crença de que a docência é um dom com o qual já se nasce; que por si garante o êxito da atuação do professor. Entretanto, as exigências do mundo moderno remam em direção oposta, impulsionando um redimensionamento da ação docente, tornando o aprendizado docente uma constante no desenvolvimento profissional.

O ensino tem passado por mudanças históricas no que se refere aos saberes, valores, ideais, repercutindo as mudanças nas esferas sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Ao encontro do pensamento de BEHRENS (1998), compartilha-se do reconhecimento de que as exigências e desafios do mundo moderno e a necessidade da sociedade no final do século XX e início do século XXI são as da “sociedade da informatização”, como vem sendo caracterizada por DRUCKER (1989), TOFFER (1995) e BOAVENTURA SANTOS (1997).

Sob esta ótica compreende-se que a formação docente universitária não se limita à formação inicial, sendo uma constante no desenvolvimento profissional. PIRES (1991), referindo-se a esta modalidade de formação, a identifica com um processo que envolve a adaptação permanente às mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, bem como ao

melhoramento de suas qualificações profissionais. Portanto, ser professor não se caracteriza como uma etapa concluída da formação.

É preciso reconhecer, também, segundo CUNHA (1999), que a profissão docente tem sua especificidade epistemológica diferente de outras profissões, tanto no que se refere aos seus saberes, quanto às situações de suas construções, além de sua dimensão ética. Vários estudos têm caminhado nesta direção. BENEDITO (1995), referindo-se à formação docente, argumenta que o professor vem aprendendo a sê-lo através de um processo de socialização, em parte intuitiva, autodidata ou mesmo seguindo outras rotinas já consolidadas.

Reiterando-se as considerações de que grande parte do contingente de docentes que vem atuando nas universidades não usufruiu de uma formação pedagógica para atuar no campo da docência, há indicativos de que grande parte de suas ações tende a calcar-se no senso comum do como ensinar. LUCKESI (1995) o define como conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente pela convivência no ambiente em que vivemos. Para tanto, faz-se necessário direcionar-se, no campo dos saberes docentes, para as suas várias instâncias socializadoras, seus interlocutores, significados e valores, que vêm a constituir o universo simbólico de representação, atuação e identidade dos professores como um grupo social.

Neste sentido torna-se imprescindível para os futuros pesquisadores dialogar com o processo de aprendizagem desses respectivos saberes, tendo em vista que as práticas docentes neles ancoram-se e orientam-se tendo seus desdobramentos na formação discente. Dialoga-se com PIMENTA E ANASTASIOU (2002) quando se admite que a docência universitária é “uma profissão que tem por natureza o fundamentar-se num processo de mediação entre sujeitos essencialmente diferentes, professores e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento (p. 106)”.

2.3. Aprendizagem e Docência

A aprendizagem permeia todos os espaços educativos, incorporando experiências e acontecimentos em todas as dimensões da vida. Como objeto interdisciplinar de estudo incorpora contribuições e perspectivas de distintos campos de conhecimento.

JARVIS (1995, p. 2), buscando atribuir uma conceituação à aprendizagem, a define como um processo de transformação da experiência em conhecimento, capacidades, atitudes, valores, sentidos e emoções. A aprendizagem constitui a ponte fundamental entre o eu e o mundo. O eu é o produto da interação com os outros e com o mundo social mais amplo. Sofre transformações a cada novo desafio e a cada nova experiência que os sujeitos vivenciam em contextos de aprendizagem.

CHARLOT (2000), em sua obra “Da relação com o saber”, problematiza a dimensão ampla que envolve “o aprender”, que não se limita apenas a uma dimensão epistêmica, mas também identitária e social.

MARQUES (1995, p. 19), em seu trabalho “Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência”, busca também apreender o conceito de aprendizagem em seu sentido mais amplo: “...não como simples adaptação ao que existe ou mero acréscimo de conhecimento e habilidades, mas posta na ótica da concreta configuração, reconstrução autotransformadora, do ser homem singularizado entre os homens”.

Dialogando com as teorias psicológicas do aprendizado e do desenvolvimento em um prisma construtivista e interacionista, destacam-se as contribuições dos enfoques epistemológicos, psicogenéticos e histórico-culturais.

BECKER (1993), fundamentando-se em um enfoque epistemológico piagetiano, dialoga com a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento por meio do qual o indivíduo representa o real, isto é, representa o mundo estruturado por ele através da ação, atribuindo significado às coisas. As estruturas do conhecimento são construídas mediante a ação do sujeito sobre seu meio físico e social, qualificada por processos interativos. Para

CHIAROTTINO (1979) a caracterização da ação é o que destrói a dicotomia razão x real.

Por sua vez, em um enfoque histórico-cultural, VYGOTSKY (1991) compreende que a aprendizagem é um processo que envolve sempre relações entre os indivíduos, uma atividade deliberada, explícita e intencional, em que a mediação social e instrumental é o mecanismo privilegiado de sua consecução. Neste sentido, a cultura torna-se um campo de mediações, onde são criados e produzidos saberes e valores cujos significados e sentidos, materializados na linguagem e na ação dos atores sociais, transformam-se em função do dinamismo da inter-relação entre as subjetividades individuais e os significados coletivos. OLIVEIRA (1997) compartilha deste enfoque ao situar a aprendizagem em dimensão centralizadora na formação do ser humano ao referir-se à gênese dos processos psicológicos, à dimensão sociohistórica de seu funcionamento e à interação social na construção do ser humano.

Direcionando o olhar para o professor como aprendiz, MIZUKAMI (2000, p. 140), em seu artigo “Casos de Ensino e Aprendizagem Profissional da Docência”, tem voltado cuidadosamente a atenção para o estudo da aprendizagem profissional da docência.

A pesquisadora argumenta acerca do caráter ininterrupto da formação do professor, cujo processo de aprendizagem inicia-se antes da preparação formal, sendo pautado em diversas experiências e modos de conhecimento. Nesse processo atribui-se grande valor às significações pessoais do docente, como também à sua prática profissional, em que as atividades que emergem do cotidiano das salas de aulas têm-se constituído, em grande parte das vezes, em ricos contextos de reflexões.

Encontram-se também, como já referido nos argumentos de JARVIS (1995), referências à “experiência”. No processo de aprendizagem os indivíduos compartilham experiências no campo social e individual, procurando dotá-las de significado e de sentido, tendo como ponto de ancoragem a própria biografia.

GARCIA (1999) dedica em suas reflexões um tópico às teorias de aprendizagem do adulto, em que cita as contribuições de pesquisadores como

Korthagem (1988) e Huber e Roth (1990), que investigaram as formas de orientação assumidas pelos professores em contextos de aprendizagem. Refere-se igualmente aos trabalhos de Merriam e Caffarella (1991) na descrição de diferentes teorias clássicas aplicadas à aprendizagem de adultos (Quadro 3).

QUADRO 3
Teorias clássicas aplicadas à aprendizagem de adultos

Aspectos/Teorias	Condutivista	Cognitivista	Humanista	Aprendizagem social
Teóricos da aprendizagem	Thorndike, Pavlov, Watson, Guthrie, Hull, Tolman e Skinner	Koffka, Kohler, Lewin, Piaget, Ausubel, Bruner e Gagné.	Maslow e Rogers	Bandura e Rotter
Concepção do processo de aprendizagem	Modificação de conduta	Processos mentais internos (processamento de informação, memória, percepção)	Um aspecto pessoal para desenvolver as potencialidades	A interação e a observação de outros em contextos sociais
Origens da aprendizagem	Estímulos em ambientes externos	Estruturação cognitiva interna	Necessidades afetivas e cognitivas	Interação de pessoas, condutas e ambientes
Objetivos da educação	Provocar uma mudança comportamental na direção desejada	Desenvolver a capacidade e competência para aprender melhor	Conseguir ser autônomo, independente	Aprender novos papéis e condutas
Papel do informador	Disponer o ambiente para que se produza a resposta desejada	Estruturar o conteúdo da atividade de aprendizagem	Facilitar o desenvolvimento da pessoa como um todo	Servir como modelos e guias de novos papéis e condutas
Manifestação na aprendizagem do adulto	Objetivos comportamentais	Desenvolvimento cognitivo		Socialização
	Formação baseada em competências	Inteligência, aprendizagem	Andragogia	Papéis sociais
	Desenvolvimento e treino de competência	Memória como função de idade Aprender a aprender	Aprendizagem autodirigida	Menores Local de controle

Fonte: Merriam e Caffarella (1991), citados por GARCIA (1999).

Buscando-se deter nas concepções de aprendizagem docente, identificam-se na história do pensamento educacional vários paradigmas que encenam diversas estruturas de racionalidade relativas à escola, ao currículo, à inovação e ao ensino. Na diversidade de concepções observa-se que cada uma tende a privilegiar uma dimensão do processo de formação.

Identificam-se as que privilegiam, no processo de aprender a ensinar, a dimensão pessoal; outras, o conceito e a estrutura (conteúdo) da disciplina; há também as que enfatizam, majoritariamente, os recursos e as técnicas, podendo-

se também identificar as que valorizam a prática e a experiência, e as que primam pela reflexão, crítica e compromisso ético e político como instância formadora.

O referido autor nos apresenta didaticamente cinco orientações de formação de professores e seus desdobramentos nas concepções do aprender a ensinar. Adverte-nos, a priori, sobre a inconsistência de se tentar explicitar e apreender a formação e o aprendizado docente em sua totalidade e complexidade, tendo em vista apenas um referencial. É também concernente que as particularidades representativas de ambas as orientações não as excluem mutuamente, podendo coexistir entre si nos processos de formação (GARCIA, 1999, p. 33-46).

A orientação acadêmica enfatiza o papel do professor como especialista. Valoriza-se a transmissão de conhecimentos no processo de formação, sendo seu objetivo fundamental o conteúdo. Aprender a ensinar pressupõe a aquisição de conceitos e o domínio da estrutura da matéria pelo professor. Na formação de docentes universitários, tem-se observado a predominância desta orientação de forma hegemônica.

A orientação tecnológica, que tem sua raiz ligada à psicologia condutivista, reconhece que o ensino é uma ciência aplicada, sendo o professor um técnico que domina o conhecimento científico. Aprender a ensinar pressupõe a incorporação de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino, destacando-se a utilização de recursos instrucionais. Compreendem-se aqui as competências docentes como condutas observáveis (“saber-fazer”).

A Orientação Humanista, alicerçada na psicologia humanista e no enfoque fenomenológico, apresenta a pessoa como núcleo central da formação. O ensinar não se limita à técnica. O professor é o mais importante recurso nesse processo, que se torna parte de uma revelação de si mesmo e dos outros (SERRANO, 1981). Sob esta prerrogativa, aprender a ensinar torna-se um processo de compreensão, busca, descoberta pessoal e tomada de consciência de si próprio e das suas potencialidades de ação. Adquire, portanto, formas pessoais, relacionais, situacionais e institucionais.

A Orientação Prática tem reconhecido que as experiências práticas e o tempo a elas dedicado contribuem para formar melhores professores. Atribui-se, nesse enfoque, um valor inexorável à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar (GARCIA, 1999).

DEWEY (1979), já defendia a necessidade de se construir uma Teoria da Experiência. Compreendia-se, entretanto, que a experiência não é sinônima de educação, pois não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da atividade da experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha. Suas reflexões evidenciam dois aspectos importantes no que se refere à experiência: a) como esta ocorre, o que esta proporciona ao sujeito; b) seu efeito posterior para a transferência de novas aprendizagens.

Essas considerações são sugestivas ao entendimento de que as experiências vivenciadas pelos docentes, como aprendizes, não ocorrem fora de um contexto social, físico e psicológico.

GARCIA (1999), ao dialogar com GOMES (1992), pontua duas abordagens ao referir-se ao processo de aprendizagem do ofício do ensino: a tradicional e a reflexiva. A primeira destaca a prática como elemento formador, em que a aprendizagem ocorre por tentativas e erro. Neste sentido são ilustrativos os seguintes argumentos: “se queres chegar a ser um bom professor, faz o que os bons professores fazem” (GARCIA, 1999).

Na segunda abordagem, a reflexão é concebida como elemento estruturador da formação. Nas discussões atuais, tendo como referencial SCHON (2000), busca-se conceber o professor, em sua formação, como um profissional reflexivo. Admite-se que os docentes aprendem através da análise e interpretação de sua própria atividade. Esse processo é denominado reflexão-na-ação.

A última orientação concernente à formação docente, identificada como socioconstrutivista, mantém uma relação de proximidade com as teorias críticas aplicadas ao currículo e ao ensino. Nesta perspectiva a formação docente é concebida em sua dupla dimensão: político-cultural e socioeconômica. O professor é um ator social comprometido com o seu tempo.

Buscando ultrapassar as concepções que conferem à reflexão uma racionalidade técnica ou prática, GARCIA (1999) compartilha com a idéia de que a reflexão integra o pensamento e a ação, e pressupõe relações sociohistóricas que reproduzem ou transformam as práticas ideológicas, expressando as potencialidades de reconstrução da vida social. De acordo com essa acepção, aprender a ensinar não é uma atividade acrítica, impessoal ou assistemática, mas uma atividade reflexiva, crítica, intencional, que incorpora, portanto, um compromisso ético, social e político, almejando práticas socioeducativas justas e democráticas.

Essa é também a visão de Fullan (1987), ao estabelecer uma inter-relação entre os processos de desenvolvimento profissional e de aprendizagem, ou seja, de que “o desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa e cumulativa que combina uma variedade de formatos” (GARCIA, 1999, p. 215).

2.4. Pesquisas Empíricas já Realizadas sobre o Campo Temático Investigado ou Áreas Afins

Através do mapeamento de pesquisas empíricas desenvolvidas nos últimos cinco anos, observa-se que a aprendizagem docente como objeto de investigação caracteriza-se ainda como um campo incipiente de estudo. Entretanto, identificam-se algumas pesquisas direcionadas à aprendizagem profissional, além de investigações correlacionadas à temática em discussão, tais como: a) formação continuada de professores; b) representação e construção da docência; e c) saberes docentes e cultura escolar.

As pesquisas que serão apresentadas ressaltam dados conclusivos com contribuições para as investigações atuais no campo do aprendizado docente.

Referindo-se aos processos de socialização e construção da identidade docente, reconhece-se como seus integrantes a vida familiar e as trajetórias escolar e profissional. Vem-se observando que as imagens, os estereótipos e os

atributos profissionais na representação da docência têm uma influência das dimensões afetivas, sociais e pedagógicas nas interações que qualificam o processo ensino-aprendizagem. Vê-se, também, que essas representações sociais são constitutivas dos conceitos de profissão, aprendizagem e docência, manifestando-se na formação da identidade e na definição, pelos professores, de estratégias para a mudança na tradição docente.

Para essas pesquisas, o aprendizado docente é um processo que extrapola o espaço da sala de aula, constituindo-se nos universos de confrontos e configurando inúmeras forças (ser professor, ser aluno, a sala de aula etc). As teorias pessoais sobre os atos de ensinar e aprender têm revelado a dimensão contínua, processual e multirreferencial da construção dos saberes, envolvendo os conhecimentos do professor sobre si, o aluno, os conteúdos ensinados e o como ensinar.

As diferentes formas de aprender, especificamente a etapa de preparação para o início da docência, têm se caracterizado pela solidão do exercício profissional, em que o professor aprende pela experiência e pelo imediatismo, sem uma orientação formalizada. Entretanto, a análise das experiências e das aprendizagens proporcionadas nas disciplinas de estágios e práticas supervisionadas vem contribuindo para que futuros docentes possam entender a rotina escolar, as relações estabelecidas e o aprendizado neste contexto.

A transição tensa da passagem da discência para a docência envolve imagens, saberes e modelos de ação docente internalizados ao longo da vida. É na ênfase ainda atribuída à docência como ascensão social que ocorre o contraponto à precariedade das condições do trabalho docente, sua depreciação social e a conseqüente insatisfação e frustração profissional do professor. Direcionando-se para o ensino universitário, tem-se constatado que a imagem de docência subsidia-se predominantemente no domínio dos saberes profissionais disciplinares, em detrimento aos pedagógicos. Considera-se, ainda, que os saberes apropriados pelos professores em sua formação (alicerçados na psicologia da educação) são considerados ainda, na prática, como insuficientes para fazer face às especificidades do trabalho didático e educativo.

Por outro lado, o fato de não ser dada oportunidade aos professores universitários de construírem a docência em sua formação básica os leva conseqüentemente a exercerem o papel docente desprovidos de uma clareza teórica. Por isso, o imaginário da comunidade universitária, análoga aos discursos oficiais, reconhece que a formação continuada deve contribuir para a qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional, ao contrário da realidade concreta, em que os professores sinalizam que as questões políticas, econômicas, sociais, institucionais, profissionais e pessoais tendem a dificultar este processo.

Tal contexto, os professores têm dispensado esforços pessoais, objetivando suprir a falta de apoio institucional, buscando e recuperando informações via canais sedimentados na e pela instituição. Aí prevalecem atitudes individuais em detrimento das coletivas, em que a reflexão tem deixado de ser largamente instituída como prática idealizada pela comunidade acadêmica universitária. A estrutura universitária tem favorecido o “ensaísmo pedagógico”, em que os professores tendem a transferir suas vivências como profissionais, fora da escola, para as atividades docentes nos contextos de ensino-aprendizagem.

Na formação profissional e nos processos de individualização os professores vão descobrindo um “professor interno”, com suas matrizes pedagógicas constituídas de aspectos teóricos e vivenciais.

2.4.1. Aprendizado profissional da docência

Pesquisas direcionadas ao aprendizado profissional, como os de TURA e SOUZA (2001), envolvendo professores do Ensino Fundamental, têm constatado que a profissionalização para os docentes vem significando uma forma de ascensão social. O conhecimento em suas representações aparece como o elemento de maior conexão. A necessidade de conhecer possibilita o desenvolvimento profissional e o prazer.

Dedicando-se à investigação do aprendizado da docência após a formação inicial, tendo como foco de análise o tornar-se professor na prática, estudos como os de VIEIRA (2002), envolvendo a observação de duas turmas do Ensino Fundamental, têm sinalizado que aprender a ser professor extrapola o espaço da sala de aula. Esta constitui-se no universo de superação de confrontos que mobiliza os alunos, os colegas, as famílias e a escola.

Focalizando-se o espaço da sala de aula, tem-se a articulação de inúmeras forças existentes – as externas e as internas, configurando-se tanto o universo dos alunos quanto o dos professores.

Numa análise do exercício da docência supervisionada, feita a partir da dissertação de mestrado intitulada “Aprender a ser Professor: uma contribuição da prática de ensino de Matemática”, de FELICE (2002), foi possível vislumbrar o trabalho docente em dois momentos complementares: na organização dos conteúdos a serem trabalhados e no planejamento das atividades didáticas a serem desenvolvidas com os alunos. Essa pesquisa, que analisa a atuação de alunos da disciplina Prática de Ensino Supervisionado de Matemática, do qual Felice é professor, traz relevantes contribuições na perspectiva de dar aos cursos de Licenciatura em Matemática alternativas viáveis para oferecer aos licenciandos uma prática docente efetiva e supervisionada.

Uma outra pesquisa centrou seu foco no “aprender a ensinar” de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, que cursam o Ensino Médio. Seu autor, NONO (2001), investigou a estratégia de estudo dos conhecimentos relacionados à aprendizagem da docência que são destacados pelas professoras, ou seja, suas teorias pessoais sobre os atos de ensinar e de aprender e os diversos conhecimentos que os perpassam.

Esse estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa, desenvolvidas em uma escola pública de formação inicial de professores, contou com a participação de 30 pessoas. Os dados foram obtidos por meio de relatos escritos e orais de natureza individual e coletiva, bem como observações. Seus resultados indicam a dimensão contínua da aprendizagem profissional, do caráter processual e multirreferencial da construção dos saberes, considerando-

se a relevância dos conhecimentos do professor sobre si mesmo, do aluno, dos conteúdos a serem ensinados e de como ensinar.

Em um outro estudo analítico-descritivo de natureza qualitativa, desta vez realizado por LASTÓRIA (2002) foi analisado “o processo de aprendizagem profissional de quatro professoras do ensino fundamental”, participantes do projeto “Integrando Universidade e Escola por meio da pesquisa em ensino: a produção de Atlas Municipais Escolares para Rio Claro, Limeira e Ipeúna”. O autor procurou mostrar os diferentes tipos de aprendizagens docentes e a forma como elas foram construídas durante a realização do projeto.

Os dados foram coletados por meio da observação participante, nos diferentes momentos de trabalhos partilhados, em entrevistas biográficas, nos relatórios das professoras, relatos autobiográficos, atas de reuniões do grupo e demais documentos. Os resultados foram evidenciados nas próprias descrições analíticas das trajetórias à luz dos referenciais teóricos adotados, e resumidos em retratos individuais que mostraram as diferentes faces das suas aprendizagens profissionais e do próprio projeto Atlas.

O interesse pela análise das aprendizagens do professor universitário no seu percurso de atuação e na sua preparação para o início da docência continua a desencadear estudos no Brasil e a chegar a conclusões destacáveis. É o caso da pesquisa de FERENC e MIZUKAMI (2004), que coletaram dados a partir de um levantamento documental, obtido por meio de estudos com professores de uma universidade mineira e de uma entrevista com um professor iniciante, com base em sua história de vida.

As autoras constataram que o professor defrontou-se com a solidão do exercício profissional, o que o levou a aprender pela experiência, sem uma orientação formalizada, com crenças de que a universidade seria o espaço de sistematizar conhecimentos e campo de atuação.

Elas perceberam ainda a existência de um choque entre expectativas, como as suas capacidades e habilidades para ensinar, para posicionar-se frente aos colegas e aos alunos, para movimentar-se no departamento e para as diferentes funções a exercer na instituição. De acordo com os resultados

obtidos, FERENC e MIZUKAMI (2004) denominaram essa aprendizagem como “aprendizagem do imediatismo”.

Dando prosseguimento às pesquisas, a aprendizagem docente ganha um enfoque próprio no trabalho de OLIVEIRA (2002), que desenvolveu uma pesquisa com alunas da disciplina Prática de Ensino Estágio Supervisionado da Habilitação Magistério das Séries Iniciais, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Seu objetivo foi apresentar alternativas de formação que atendessem às demandas atuais da educação, considerando como primeiro passo a compreensão do impacto das experiências formativas nos cursos e na concepção dos alunos.

Por meio de depoimentos e de um relatório final elaborado pelas alunas, contendo uma análise da experiência e as aprendizagens proporcionadas pela disciplina, com impressões pessoais, dúvidas, questionamentos e dificuldades encontradas durante o período, a autora procurou responder às seguintes questões: qual a natureza das experiências que são destacadas pelas alunas na vivência do estágio em classes de séries iniciais do Ensino fundamental? E quais as possíveis implicações dessas experiências no processo formativo?

Segundo a autora, as futuras professoras passaram a entender a rotina da classe, as relações com os alunos e, sobretudo, como se dá a aprendizagem nesses contextos. Oliveira ressaltou, no entanto, que isso não implica que elas se sintam seguras para a atuação docente solitária. A ênfase dada ao contexto da escola e à universidade indica a necessidade de projetos de aprendizagem da docência nos estabelecimentos de ensino onde atuam os novos professores.

2.4.2. Representação e construção da docência

A construção da docência e sua respectiva representação podem ser entendidas, em grande parte, a partir dos discursos de formação da identidade profissional e da historicidade do processo discursivo que idealiza a figura do professor.

A análise de como esses discursos se estabelecem e circulam fica mais fácil de ser entendida se for atrelada a biografias de professores com longa trajetória profissional. Elas revelam dados significativos sobre a própria história da educação, destacando aspectos da vida familiar, da trajetória escolar e profissional dos professores.

Nessa linha de pesquisa, segue o estudo “Retratando mestres: a idealização do professor na representação da docência”, de autoria de BASTOS e COLLA (2000). Nele são analisados 34 números da Revista do Ensino (RS), de setembro de 1951 a outubro de 1955, que possui um espaço à disposição de professores e alunos que objetivam homenagear um mestre.

A pesquisa possibilita desvelar as relações que interligam o discurso pedagógico e o discurso ideológico. Verifica-se que o professor idealizado e o que existiu não são figuras coincidentes. Os discursos escritos não refletem o real, mas formam uma idéia do real. Conclui-se, pois, que “a imagem do discurso perpassada não espelha a realidade, mas assume a função de espelho na qual o professor deveria buscar sua imagem”.

Se, por um lado, a representação e a formação da docência têm todo um referencial no arcabouço teórico preconizado por mestres atuantes no campo da educação, por outro há que se observar as representações sociais dos professores a partir de outros atributos profissionais. É o caso da competência e da responsabilidade, por exemplo.

O estudo “Representações Sociais do Bom Professor”, de autoria das pesquisadoras COSTA e ALMEIDA (2000), permite constatar que os elementos que mais se destacam nas RS dos professores se concentram em torno de atributos como os citados anteriormente. Nesse trabalho, que envolveu a participação de 110 professores, foram utilizadas para a coleta de dados técnicas de associação livre, hierarquização sucessiva de itens e entrevistas.

Os entrevistados centraram-se em pressupostos tradicionais que têm o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, colocando em plano secundário os atributos políticos preconizados por teorias pedagógicas mais recentes. Elas verificaram que as RS articulam-se mais em torno de

elementos moralizantes e profissionais do grupo social a que pertence e da intuição escolar em que trabalham, do que em preceitos científicos mais atuais.

Já a pesquisa “As Representações Sociais de Estudantes Universitários Sobre seus Professores”, de autoria de CARVALHO (2001), apresenta resultados reveladores sobre a complexa interação que permeia o processo de ensino-aprendizagem e confirmam imagens estereotipadas do professor universitário.

O autor respaldou o seu estudo junto a 53 discentes das áreas de Tecnologia, Saúde, Humanas e Material, da UFPB (Universidade Federal da Paraíba). Para a coleta de dados o estudo utilizou entrevistas não-diretivas.

As análises desenvolvidas revelam que as representações dos discentes organizam-se basicamente em três temas: a) “atividade docente”, em que se demonstra que os professores são desinteressados e descompromissados, deixando a desejar quanto à competência, embora se verifique que possuem titulação; b) “a relação professor aluno”, em que são destacados os professores que não se interessam pelas atividades acadêmicas dos discentes, assumindo posturas autoritárias que impedem o diálogo, ocasionado o medo e o distanciamento; e c) “a avaliação descrita como autoritária”, que tem como característica o controle.

Outra linha de investigação do assunto é o estudo científico “Construção da Profissão Docente – Construções de Sentidos: o Aporte das Representações Sociais”, de autoria de RAMALHO et al. (2000). Ele busca compreender como vem sendo concebida a docência e como esta se revela na perspectiva de seus atores envolvidos.

A pesquisa, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas, tem como contexto de investigação o Curso de Pedagogia e, como sujeitos, seus respectivos docentes. Nas análises observa-se que a natureza e a origem das concepções docentes sobre a profissão, a profissionalização, sobre a aprendizagem, a ciência, entre outros, são pontos de partida que norteiam os professores a estabelecer estratégias que contribuem para mudanças na tradição didático-pedagógica.

Considera-se que a prática dos professores está relacionada com suas teorias implícitas, suas concepções. Reconhecem-se, preliminarmente nos discursos dos professores, que os sentidos atribuídos pelos entrevistados aos conceitos investigados nutrem-se de representações sociais e não diretamente de teorias científicas explícitas que permeiam o processo formativo.

Dando seqüência às investigações pode-se fazer referência ao trabalho de autoria de MADEIRA e PONTES (2001), direcionado para a compreensão das “Representações Sociais do Professor”.

O estudo investigou as representações sociais de 86 docentes e 69 concluintes de cursos de licenciatura da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Para a coleta de dados foram utilizados e aplicados questionários com questões abertas e fechadas e teste de evocação de palavras. Para o tratamento dos dados das questões abertas utilizou-se a incidência de temas, sua organização e encadeamento. Nas fechadas, considerou-se a freqüência, acrescentando-se no teste de evocação o estudo das médias e da ordem média de evocações (Vergés, 1994; Sá, 1996).

As palavras “ensino”, “conhecimento”, “aula” e “educação” foram citados como comuns aos dois subgrupos dos sujeitos no que diz respeito ao núcleo central de suas representações. Já “doação” é o elemento de maior conectividade para o grupo de docentes, como “salário”, “afetividade” e “insatisfação” representam o mesmo para o grupo de discentes.

No conjunto das análises, o professor é destacado como um “transformador” para o primeiro subgrupo, e “lutador” para o segundo. Ainda na ótica dos sujeitos consideram-se as diferenças na articulação e aprofundamento de posicionamentos críticos em relação à profissão.

Na pesquisa “Os Significados da Docência e a Cultura da Escola”, de autoria de CARDOSO (2003), é sustentada a hipótese de que os significados atribuídos pelo professor à docência e ao trabalho na escola são parte constituinte de sua identidade profissional, da cultura da escola. O estudo, referendado em Nóvoa (1992) desenvolveu-se em duas escolas da Rede Municipal de Florianópolis-SC.

Os dados obtidos revelam divergentes significados associados à docência. Entretanto, os professores asseguram uma constância ao afirmarem que a profissão exercida (magistério) possui uma especificidade com relação às demais. Considera-se que o diferenciador pode ser relacionado à vocação, à responsabilidade que lhe é inerente ou ao aspecto fundante no ensino-aprendizagem, que é de ser uma atividade interativa.

Também é possível fazer uma análise das RS buscando-se o sentido de angústia que permeia a profissão docente no atual contexto. Há professores que reconhecem que seu trabalho é depreciado socialmente, apesar dos discursos oficiais veicularem uma outra imagem.

A questão é vista sob esse prisma na pesquisa intitulada “Representações Sociais de Professores Sobre A Própria Profissão: a busca de sentidos”, de autoria de MADEIRA (2002). Ela busca focalizar as representações de professores da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental acerca da própria profissão.

Fizeram parte do universo investigado seis escolas de grande porte da cidade de Natal-RN, sendo três públicas e três particulares. O grupo de professores pesquisado é jovem e predominantemente composto por mulheres. Adotou-se como critério de contraste para a escolha dos sujeitos o tipo de escola em que atuam, a formação recebida e o tempo de magistério.

Os dados foram coletados através de entrevistas, gravadas e transcritas. O material foi submetido à análise de enunciação, procedendo-se à comparação e chegando-se ao estabelecimento de diferentes níveis de invariâncias.

A prática docente retratada admite a desvalorização concretizada nos baixos salários, na instabilidade e na precariedade das condições de trabalho. A possibilidade de mudar de atividade profissional é vislumbrada como sintoma da insatisfação, de frustração.

Ao descrever a docência, os sujeitos reconstroem demandas, necessidades e projetos; articulam saídas num plano idealizado para as contradições que vivenciam. Buscam, neste sentido, “encontrar espaços de afirmação que tirem de si o que é incongruente com a imagem que precisam resguardar”.

2.4.3. Saberes docentes

A natureza do trabalho docente envolve uma diversidade de atividades relacionadas e configuradas na confluência de diferentes forças sociais. Entendê-las é, muitas vezes, abrir uma brecha na complexa teia dos saberes que envolvem a formação dos professores. Os estudos, a seguir, mostram algumas facetas que ajudam a pontuar melhor essa temática.

O trabalho de investigação “Saberes Docentes dos Professores do Ensino Superior”; de autoria de SILVA et al. (2002) e realizado na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), constatou um universo de disposições e ações em consonância com a imagem de docência. Esta se alicerça no domínio dos saberes profissionais, restando as expectativas sinalizadas por algum tipo de formação pedagógica com caráter marcadamente instrumental.

Por sua vez, a pesquisa desenvolvida pelas autoras FARIA et al. (2001) investigou “os saberes sobre aprendizagem e ensino de professores do Ensino Fundamental” a fim de identificar quais são os fundamentos da Psicologia Educacional que sustentam seus saberes. Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados questionários, entrevistas e um plano de aula,

A partir dos dados obtidos, as autoras observaram num maior grau de constatação que os saberes das professoras envolvidas no estudo estão insuficientes para fazer face às especificidades de seu trabalho didático e educativo.

Já CASTRO e FIORENTINI (2000) procuram investigar em seu estudo os saberes e práticas escolares concebidos sob o paradigma da complexidade. Ambos adquirem significados em um contexto de prática complexa e imprevisível.

Para compreender como o futuro professor se constitui na prática, tendo como experiência formadora a disciplina Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado (PEMES), um aluno de Licenciatura em Matemática, da FE/Unicamp, foi entrevistado e observado etnograficamente em suas atividades na universidade e na escola.

Pelas análises realizadas, os autores observaram que o processo de passagem de aluno para professor, experienciada durante o estágio, mostrou, entre outros aspectos, que essa passagem é tensa, mobilizando e problematizando imagens, saberes e modelos de ação docentes internalizados ao longo da vida. Eles concluíram que a prática de ensino e estágio constituem em um momento importante do processo de formação, que não pode prescindir de reflexão partilhada, de aportes teóricos e da interlocução com os diferentes sujeitos da prática educativa.

2.4.4. Formação continuada de professores

Este tipo de formação também deu margem a alguns estudos, como o desenvolvido pela pesquisadora ANASTASIOU (2001), que procura investigar “a profissionalização continuada de docentes da educação superior”, destacando os elementos envolvidos neste processo coletivo caracterizado pela busca da autonomia e da competência.

Essa pesquisa envolveu a participação de 140 docentes, em cinco grupos de trabalho, tendo um projeto base no qual se associaram cinco subprojetos. O projeto reconhece que não foram oportunizadas aos professores do Ensino Superior condições para o “construir docente” em sua formação básica. Conseqüentemente, eles exercem seus papéis desprovidos de uma clareza teórica e de circunstâncias favoráveis de reflexões sistemáticas sobre a profissão.

O estudo em pauta sinaliza, portanto, que o princípio norteador é o da possibilidade da construção contínua do profissional docente, pela reflexão da ação, hoje essencial em sua carreira.

A concepção de formação continuada predominante no imaginário da comunidade universitária é aquela que pode contribuir para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Este é o foco da pesquisa “O Processo de Formação Continuada de Professores Universitários: do instituído ao instituinte”, de ROSEMBERG (2001). Neste trabalho a pesquisadora procura investigar a formação técnico-científica e

pedagógica dos professores da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo).

O estudo, de caráter quantitativo e qualitativo, envolve o processo de coleta de dados em dois momentos complementares: mediante a análise documental e através da aplicação de questionários a 164 especialistas, mestres, doutores, lotados na UFES em 1998. A pesquisa, denominada exploratório-descritiva, utiliza o método histórico-dialético como princípio metodológico para a condução do trabalho de investigação.

Os resultados obtidos permitem concluir que, do mesmo modo que nos discursos oficiais, na realidade concreta há questões políticas, econômicas, sociais, institucionais, profissionais e pessoais que tendem a dificultar a ocorrência da formação continuada.

Os professores da UFES, nesse estudo, destacaram como dificultadoras as políticas salariais, as de contenção de despesas e a CHST excessiva, decorrente da política de não contratação. Enfocando os elementos de caráter interno, os profissionais fazem referência à burocratização da estrutura daquela universidade.

Os dados fornecidos levam a inferir-se também que os docentes dispensam esforços pessoais, procurando suprir a falta de apoio institucional porque acreditam nesse processo como sinônimo de competência científica e pedagógica. No que se refere à utilização de canais de informação, uma parcela significativa de docentes prefere buscar e recuperar informações via canais sedimentados na e pela instituição.

Em espaços acadêmicos, a exemplo dos cursos de pós-graduação, a leitura e os encontros técnicos científicos – no que tange à troca de informação – tendem a ocorrer muito mais no plano individual do que no âmbito coletivo. Por outro lado, os docentes reconhecem a existência de fatores que possibilitam, também o engajamento pessoal no processo de formação continuada, tais como a disponibilidade de serviços e produtos variados de informação, as políticas governamentais dirigidas à pós-graduação, bem como as políticas de formação continuada adotadas pelos departamentos.

Contraopondo-se ao clima de efervescência de saber e de saber fazer, presente no ambiente acadêmico, evidencia-se na pesquisa de Rosemberg que a reflexão como suporte de formação de professores ainda não foi instituída como prática na dimensão largamente idealizada pela comunidade acadêmica.

A formação inicial como elemento relevante na constituição da identidade das professoras foi tema de um outro estudo, desta vez desenvolvido por NASCIMENTO (2004) na Universidade Estadual do Mato Grosso. Sua investigação teve como objetivo entender como os egressos da primeira turma do Curso de Pedagogia daquela instituição compreendiam e analisavam sua formação e os saberes manifestos sobre sua prática docente.

Os dados foram recolhidos através de questionários e entrevistas, tendo como abordagem a pesquisa qualitativa. A constituição da identidade das professoras participantes pôde ser inferida a partir dos relatos como representações de suas práticas, inserindo as razões que conduzem à escolha profissional pela docência e as concepções referentes à diversidade cultural, à desigualdade social e à educação democrática na formação dos saberes docentes.

Para a compreensão do processo de aprendizagem profissional docente também foi analisada a pesquisa de LASTÓRIA e MIZUKAMI (2000), que teve como referência a formação continuada de uma professora de Geografia em estágio inicial de carreira, no Magistério público. Foram verificados vários tipos de conhecimentos adquiridos, tanto da área de atuação e dos conhecimentos específicos de Geografia, quanto do ensino de outros.

As pesquisadoras acreditam que, por meio do conteúdo e do relacionamento entre professores e alunos, pode-se chegar aos tipos de aprendizagens geradas. No caso da professora de Geografia, esta dominava os conhecimentos específicos. Seus conhecimentos foram sendo adquiridos durante as várias fases de sua própria pesquisa; logo, as autoras concluíram que seus processos de reflexão e tomada de decisão deram-se pela preparação do material pedagógico e pelos conhecimentos específicos da disciplina.

O impacto de uma proposta de formação no processo de aprendizagem profissional, em que foi analisada a atuação dos alunos, também foi objeto de

análise. Em sua pesquisa por essa vertente, FELICE (2002), como mencionado, procurou analisar a atuação de alunos da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Matemática (PEES) no exercício de docência durante o desenvolvimento e implantação de atividades de planejamento dos conteúdos matemáticos.

O pesquisador buscou proporcionar aos futuros professores a vivência de algumas tarefas da docência, como ações de planejar e implementar propostas educativas que visassem à aprendizagem dos alunos por meio de mini-cursos oferecidos pelos licenciados aos alunos da rede pública de ensino.

Foram necessários estudos teóricos que fundamentassem e direcionassem o trabalho docente na organização dos conteúdos e no planejamento de atividades didáticas. Tais estudos tiveram início a partir de sua problematização e por meio de diálogos que permitissem colher opiniões, refletir sobre idéias apresentadas e resumi-las até chegar a sistematizações cientificamente válidas.

Pela análise dos dados, o autor procurou informar aos professores do PEES e dos cursos de licenciatura em Matemática sobre alternativas viáveis para oferecer aos licenciados uma prática docente efetiva e supervisionada durante a formação.

As “Matrizes Pedagógicas” são um outro aspecto na formação dos professores. Elas são encontradas no estudo de FURNALETTO (2002), que vem dedicando-se às dimensões simbólicas dessa formação.

A partir de suas pesquisas, a autora citada constatou que no processo de individuação os professores vão descobrindo, em si, uma espécie de “professor interno”. As Matrizes Pedagógicas são justamente esse arquétipo do Mestre-Aprendiz; elas são constituídas não só de aspectos teóricos, mas principalmente de vivências.

Com o intuito de investigar como as Matrizes Pedagógicas se mostram, se revitalizam e se transformam nos espaços e tempos de formação contínua de uma escola de Ensino Fundamental, Furnaletto optou por uma metodologia de pesquisa interdisciplinar, mapeando esses espaços e tempos de formação

continua existentes na escola.

De acordo com suas observações, a autoria, a participação, a tomada de decisões, a troca, o diálogo e a tomada de consciência dos processos vividos seriam elementos fundamentais para que os professores se disponibilizassem a rever suas matrizes. Segundo a pesquisadora, relações assimétricas que fixam o professor no lugar do que não sabe parecem não favorecer a abertura dos professores para novas aprendizagens.

Em uma outra investigação, desta vez feita por DURAN (2001), a análise do exercício da docência na Universidade aponta que a maioria dos profissionais docentes não possui formação pedagógica. Essa conclusão é fruto de pesquisas realizadas com professores universitários no campo das ciências da saúde.

Os resultados indicam que se por um lado a estrutura universitária tem favorecido o “ensaísmo pedagógico”, reproduzindo as relações de poder, acirrando o individualismo, o autoritarismo e a desorganização nas relações professor-aluno; por outro lado o êxito de iniciativas individuais de professores em início da docência tem reforçado a importância do trabalho coletivo.

As análises realizadas pelo pesquisador por meio de entrevistas com médicos e dentistas evidenciaram as atividades de ser médico e de ser cirurgião dentista como constitutivas dos saberes da experiência. As experiências do consultório, a vivência como médico e como dentista e os exemplos do cotidiano são levados para a sala de aula, enquanto as experiências com os alunos enriquecem a relação médico-paciente, dentista-paciente.

No entanto, ainda que as atividades de “ser médico” e de “ser dentista” sejam consideradas constitutivas da atividade docente, as relações “médico-paciente” e “dentista-paciente”, não são problematizadas como mediadoras da ação de ser professor de Medicina, de ser professor de Odontologia.

3. METODOLOGIA

3.1. Referenciais Metodológicos

3.1.1. Hipóteses e variáveis operacionais

Os referenciais teóricos e empíricos relacionados ao campo temático investigado, anteriormente apresentado, subsidiaram a construção de algumas suposições teóricas, a saber:

- as representações do aprendizado docente dos professores universitários se encontram ancoradas nas suas experiências educativas e nas suas trajetórias de formação. A experiência profissional e a história dos professores como sujeitos socioculturais têm predominância em suas representações, em detrimento dos conhecimentos formais adquiridos em sua formação inicial;

- os saberes da experiência são predominantemente constituintes das representações sociais dos docentes, ressignificando os saberes disciplinares, curriculares e profissionais sistematizados em torno de suas conceituações de aprendizagem;

- os professores conceituam o processo de aprendizagem docente de diferentes maneiras, podendo ser a área de atuação e formação profissional dos professores uma variável de considerável influência.

Considerando-se as hipóteses em questão, definiram-se como variáveis operacionais:

- **Representações sociais:** “ciências coletivas” *sui generis*, teorias do senso comum, que se manifestam sob a modalidade de “conceitos, explicações e afirmações”; que determinam o campo das interlocuções possíveis, das crenças,

das concepções socializadas, orientando as condutas desejáveis ou legitimadas de um grupo na relação com objetos sociais que emergem de seu cotidiano (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

- **Experiência educativa:** conhecimentos vivenciados ou adquiridos historicamente pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias educativas.

- **Trajelórias de formação:** processos de socialização e desenvolvimento profissional, caracterizados por experiências histórico-educativas, pessoais, profissionais e científicas, partilhadas e construídas na formação inicial e continuada, que configuram a identidade docente.

- **Saberes:** os conhecimentos, as crenças, as habilidades partilhadas por um grupo de agentes, cujos conteúdos, posse e utilização repousam sobre um sistema (instituições) que legitima e orienta sua definição e utilização. São, portanto, adquiridos no contexto de uma socialização, sendo internalizados, modificados e adaptados em função da história e da cultura de cada sociedade.

Os saberes docentes organizam-se em: saberes profissionais (os transmitidos pelas instituições formais de ensino, ou seja, os constituídos das ciências humanas e das ciências da educação); saberes curriculares (os discursos, objetivos, conteúdos, métodos que se apresentam nos programas de ensino e que são definidos e selecionados pela instituição escolar); saberes da experiência (conhecimentos desenvolvidos pelos docentes que se encontram alicerçados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio); e saberes disciplinares (compreendem-se os saberes produzidos dentro dos diversos campos específicos do conhecimento, que são difundidos e selecionados pelas instituições de ensino) (TARDIF, 2002).

- **Área profissional:** campo de formação e atuação constituído de valores, princípios e saberes em que se desenvolve uma atividade ou ocupação especializada, e que supõe determinado preparo.

- **Aprendizagem docente:** processos por meio dos quais os professores se apropriam, no contexto histórico-cultural da formação, dos saberes docentes necessários à atuação no campo educativo, bem como da constituição de suas identidades profissionais.

3.1.2. Abordagem

Considerando-se a natureza do objeto empírico, as hipóteses construídas, as variáveis operacionais e, primordialmente, o sistema teórico que sustenta e justifica a pesquisa, optou-se, neste estudo, predominantemente, como guia “teórico-metodológico”, pela “Teoria das Representações Sociais”.

A investigação se orientou por um enfoque qualitativo (BIKLEN e BOGDAN, 1994), sem se desconsiderar o uso de procedimentos quantitativos, uma vez que a natureza do objeto sugere, por parte do pesquisador, um contato direto com a realidade psicossocial dos atores sociais envolvidos e com suas modalidades diversificadas de expressão simbólica.

A pesquisa qualitativa, pela sua tradição hermenêutica, centra a atenção nos significados que os sujeitos atribuem às suas ações e ao universo simbólico que os constitui e os envolve. As representações sociais, como guia teórico de análise, conferem grande potencial interpretativo ao objeto de estudo, uma vez que propõem a elucidação do sistema de significação socialmente produzido, enraizado e partilhado.

3.2. O Universo Histórico-Social da Pesquisa e a Caracterização do Perfil dos Sujeitos

O estudo proposto foi realizado em uma instituição pública de ensino superior, localizada na Zona da Mata mineira, no Estado de Minas Gerais.

Participaram como sujeitos desta pesquisa, para seleção da primeira amostra, 47 docentes sendo que 21 pertencem ao Curso de Pedagogia, 12 ao de Direito e 14 ao de Matemática. No Quadro 4 se encontra representado o perfil dos professores que participaram desta pesquisa.

QUADRO 4
Perfil dos sujeitos da pesquisa

Perfil dos professores	Padrão de referência	Cursos (%)		
		Matemática	Direito	Pedagogia
Idade	25 a 35 anos	25	66,60	-
	36 a 45 anos	37,50	13	38,50
	46 a 55 anos	37,50	13	61,50
	56 a 65 anos	-	6,20	-
Sexo	Masculino	50	53,30	23,10
	Feminino	50	46,70	76,90
Tempo de formação	Até 10 anos	50	53,30	-
	Acima de 11 anos	50	46,70	100
Tempo de atuação na docência	1 a 5 anos	12,50	53,30	-
	6 a 10 anos	12,50	20	7,60
	Acima de 11 anos	75	26,70	92,40
Carga horária semanal	8 a 12 horas	75	73,30	92,40
	14 a 16 horas	25	26,70	7,60

A escolha dos três cursos como amostra foi fundamentada na necessidade de dialogar com três grupos de profissionais com formação diversificada, envolvendo desde docentes a quem se supõe apresentar uma ampla formação pedagógica⁹ (Pedagogia), a docentes com uma limitada formação pedagógica (Matemática – em razão da licenciatura) e aqueles a quem não foi oportunizada qualquer modalidade de formação pedagógica (Direito – modalidade bacharelado), embora estejam inseridos no campo das ciências humanas. Consideram-se nas escolhas as variáveis “formação”, “curso” e “área de conhecimento”.

⁹ Considera-se aqui o saber pedagógico científico sistematizado como instrumento da formação inicial.

3.3. Os Instrumentos de Coleta de Dados e Operacionalização

A opção pelos instrumentos e técnicas de coletas de dados foi pautada, inicialmente, na investigação do conteúdo das representações e, posteriormente, no estudo das relações entre os seus elementos, sua importância relativa e sua hierarquia. Considera-se, segundo ABRIC (1994), que as representações se definem por seu conteúdo e por sua organização (estrutura interna).

Para tanto, foram utilizadas nesta investigação as técnicas de “associação livre” e “escolhas sucessivas hierarquizadas” (ABRIC, 1994) e entrevistas semi-estruturadas, recorrendo-se a procedimentos de análise quantitativos e qualitativos.

Na “técnica de associação livre” buscou-se a identificação dos conteúdos simbólicos das RS (acesso ao universo semântico), através de condutas projetivas e espontâneas. Como procedimento, solicitou-se aos sujeitos da pesquisa que a partir da palavra indutora “aprendizagem docente” fossem listadas dez palavras próximas, por associação. Posteriormente, sugeriu-se que os mesmos escolhessem, entre as dez, cinco que considerassem como sendo mais significativas, dispendo-as em ordem de hierarquia. A opção pelo instrumento se justificou dado o seu caráter projetivo, que favorece a emergência de elementos latentes do “universo semântico”, que poderiam ser ocultados ou mascarados nas produções discursivas (Anexo A).

Considerando-se a estrutura organizativa das RS e seus conteúdos hierárquicos, procedeu-se à utilização da “técnica das escolhas sucessivas hierarquizadas”. O grupo semântico de palavras utilizado para hierarquização sucedeu à tabulação prévia dos dados da técnica de associação livre, priorizando dois indicadores estatísticos: maior frequência e posição hierárquica das palavras.

Foram construídos três quadros (Anexo B), sendo dois (Departamentos de Educação e de Matemática) com 32 palavras e um com 16 palavras (Departamento de Direito). A escolha diferenciada no que se refere aos dois primeiros cursos, em detrimento do segundo, justificou-se em decorrência de o

número de entrevistados deste ser menor em relação àqueles, e, conseqüentemente, ser também menor o repertório das palavras totais associadas.

Solicitou-se, individualmente, por curso, a cada docente, que, em cada etapa consecutiva, em um processo hierárquico sucessivo eliminatório, separasse as palavras em dois blocos, de forma que anotasse no Bloco 1 aquelas que tivessem “mais a ver” com o estímulo apresentado (aprendizagem docente) e no Bloco 2, aquelas que tivessem “menos a ver”. Pediu-se ainda que, em seguida, os participantes justificassem a escolha da palavra final, ou seja, de maior grandeza e importância a partir de sua relação com o eixo temático aprendizagem docente (Anexo B).

Participaram desta primeira etapa da coleta de dados, envolvendo a aplicação das referidas técnicas anteriormente mencionadas, todos os docentes pertencentes aos cursos de Pedagogia, Direito e Matemática.

Considerando-se que os conteúdos das representações constituem elementos cujo repertório simbólico e suas respectivas fontes não podem ser descontextualizados dos processos de construção discursiva dos atores sociais, priorizou-se, também, a utilização de entrevistas semi-estruturadas. Foi selecionada uma amostra com três docentes de cada um dos três cursos para participar da entrevista, representando mais do que 10% do total de professores.

As entrevistas foram orientadas por um esquema básico (Anexo C), envolvendo tópicos relacionados à temática investigada (aprendizagem docente). Buscou-se suscitar evocações de vários aspectos do objeto representado, envolvendo tanto níveis mais concretos (ações, atitudes, situações, vivências, experiências) quanto abstratos (conceitos, modelos teóricos). Os procedimentos para sua utilização obedeceram aos princípios da interatividade e da flexibilidade, sendo as entrevistas gravadas, transcritas e transformadas em texto para análise.

3.4. Procedimentos de Análise

Para a análise das **entrevistas**, privilegiou-se, inicialmente, a leitura dinâmica. Em seguida, foram recortados seus conteúdos semânticos, sendo agrupados em temáticas, constituindo-se um *corpus* para análise a fim de inferir as unidades de contexto. Definiram-se, posteriormente, as categorias representativas de cada grupo (palavras-tema).

Adotando-se como referência BARDIN (1977), consideraram-se no processo de categorização dos conteúdos, duas etapas: o inventário, que consistiu em isolar os elementos, e a classificação, objetivando-lhes impor uma organização.

Na organização dos conteúdos, identificaram-se oito categorias (palavras-tema) estruturadoras do campo semântico referentes ao objeto representado “aprendizagem docente”:

- Conceito: unidade temática que traduz significação.
- Relevância: descreve a importância da aprendizagem para a formação docente.
- Processo: retrata “o como” vem ocorrendo a aprendizagem no cotidiano docente.
- Experiências significativas: apontam as vivências de aprendizagem mais relevantes.
- Referenciais: vinculam-se às unidades de significação associadas aos modelos (condutas, pessoas, teorias, objetos etc.). Identificam-se nesta categoria, como na anteriormente citada (experiências significativas), a memória e a história do grupo social.
- Condicionantes: unidades de significação que traduzem a concepção do que é necessário para a efetivação da aprendizagem.
- Instâncias facilitadoras: enfatizam os fatores que viabilizam sua efetivação.
- Instâncias dificultadoras: enfatizam os fatores que inviabilizam sua efetivação.

Na segunda etapa do processo de análise, procedeu-se à contextualização dos campos de conhecimento investigados – Direito, Matemática e Pedagogia a fim de apreender os estatutos epistemológicos que os fundamentam, pois, segundo JODELET (2001), as representações não podem ser apreendidas no isolamento ou na dicotomia entre o que se pretende captar e analisar e o viver concreto dos sujeitos.

Sob este enfoque, considerou-se como exigência teórico-metodológica articular as representações científicas dos respectivos campos disciplinares com as representações dos entrevistados.

Constituíram-se oito matrizes epistemológicas como guia teórico de análise privilegiando-se três eixos temáticos: conhecimento, aprendizagem e docência:

a) **Formalista**: privilegia-se o raciocínio e o método (modelos/formas), fundamentando-se na vertente filosófica racionalista;

b) **Empírica**: focaliza a experiência/prática (ação), orientando-se por um enfoque pragmático;

c) **Humanista**: destaca as relações humanas, a dimensão pessoal na construção do conhecimento em uma perspectiva fenomenológica;

d) **Tecnicista**: direciona-se para os recursos e as técnicas em um prisma positivista;

e) **Cognitivista**: respaldando-se por um enfoque funcionalista e dialético, evidencia os processos mentais, sua organização e adaptação na construção do conhecimento;

f) **Histórico-cultural**: prioriza os processos socioculturais como instâncias mediadoras na formação e atuação dos sujeitos nos contextos formais e informais.

No Quadro 1D (Anexo D) encontram-se sistematizadas as seis matrizes pedagógicas de análise, seus respectivos eixos temáticos e os indicadores que serviram de referencial para análise das representações sociais dos entrevistados.

Já a terceira etapa consistiu na identificação dos processos de objetivação e ancoragem. No primeiro, recorreu-se aos conteúdos, buscando classificar as imagens, idéias e figuras que dotam o objeto representado (“aprendizagem docente”) de uma materialidade. No segundo, direcionou-se para o universo de significados que traduzem os limites lingüísticos, comportamentais, conceituais e espaciais dos entrevistados em seus contextos culturais.

Para análise dos dados da **técnica de associação livre**, recorreu-se à utilização do programa estatístico *SPSS (Statistical Package for the Social Science)* (Anexo E). Foi feita, inicialmente, pelo programa, a identificação de todas as palavras associadas ao estímulo indutor “aprendizagem docente”. Posteriormente, elas foram representadas por números (Anexo F).

A próxima etapa consistiu na quantificação do número de vezes que cada palavra associada foi citada, ou seja, sua freqüência. Este procedimento foi aplicado, inicialmente, a todo universo de palavras dos três cursos investigados; em seguida, deteve-se na quantificação da freqüência das palavras representativas de cada curso, separadamente (Anexo 6).

De posse do repertório de palavras e suas respectivas freqüências, agruparam-se as palavras por significados similares e somou-se a freqüência total de cada grupo semântico. Adotou-se este procedimento separadamente por curso. Distribuíram-se os grupos semânticos de cada curso nas Figuras 4, 5 e 6 (páginas 95, 96 e 97), sendo os de maior freqüência apresentadas no centro da circunferência e os de menor freqüência na periferia.

Na análise dos dados da “técnica das escolhas hierarquizadas sucessivas”, utilizou-se também o programa estatístico *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* (Anexo 4).

Assim como no procedimento anterior, todas as palavras que foram apresentadas para hierarquização foram representadas por números. Posteriormente, o programa quantificou o número de aparições de cada palavra em cada escolha (Anexo 7).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta dados coletados por meio de uma abordagem plurimetodológica. Na primeira seção encontram-se apresentados os dados das entrevistas por curso (Matemática, Direito e Pedagogia), organizados em categorias temáticas. Na segunda, estão os dados das técnicas de associação livre, definindo-se os grupos semânticos e suas respectivas palavras de acordo com a frequência por citação. E, na terceira seção, são apresentados os dados das técnicas das escolhas hierarquizadas sucessivas, com as evocações semânticas (palavras) por ordem de escolha hierárquica.

4.1. Entrevista

Os entrevistados dos cursos de Matemática, Direito e Pedagogia buscam sistematizar o conceito de aprendizagem por meio de descrições, exemplificações, metáforas e analogias.

O “conceito” de aprendizagem, na ótica dos docentes do Curso de Matemática, apresenta-se na perspectiva de “evolução, conduta (ler, olhar, escrever, falar e pesquisar) e mudança (atitudes)”. Os sujeitos buscam associar o conceito de aprendizagem à idéia de crescimento e evolução, recorrendo à explicitação de várias estratégias pertinentes ao aprender no cotidiano.

Bom, basicamente o que eu acho de aprender: você tenta crescer na vida. Você pode aprender de várias maneiras, pode aprender lendo, conversando. É muito importante, né? Pesquisando também. Essas coisas que mexem com a nossa vida. Você aprende só olhando, aprende escrevendo, aprende falando, e isso eu acho que é o modo de aprender. (M.V.)

Então, para eu aprender seria isso: estar em dia com a evolução e fazer leitura, né? Porque para a gente aqui é importante ler, ler, ler bastante.

(...) eu gostava muito de leitura matemática; tudo que era leitura matemática me empolgava... (A.C.)

Em uma ótica diferenciada, objetivando enfatizar as conseqüências do aprender, a docente M.A. argumenta que a aprendizagem não se limita apenas à aquisição de conhecimento, mas envolve uma mudança de atitude.

(...) para mim, aprender pode ser adquirir conhecimentos; para você, mudar atitudes, é... várias fontes, não necessariamente no sentido de conhecimento. Eu acho, também, que é muito de atitude. (M.A.)

Os docentes do Curso de Direito procuram sistematizar o conceito de aprendizagem a partir dos significados “vivência, prática, processo, inserção, contexto, construção e desenvolvimento”. De acordo com a docente J.F., aprender é receber e assimilar conhecimentos, o que se efetiva por meio da prática e da vivência.

(...) muito mais que adquirir conhecimento. É, assim, receber e assimilar esses conhecimentos.

(...) o aprendizado envolve muita prática, vivenciar aquilo. (J. F.)

Busca, neste sentido, exemplificar:

Eu aprendo a fazer uma separação... se eu não tiver contato com um cliente, não for a uma audiência, eu não vou saber fazer uma separação. (J.F.)

Já a docente F.M. admite que aprender é inserir-se dentro de um contexto comunitário, em que o aprendiz interage e busca compreender seus interlocutores e avaliar a dimensão do seu conhecimento.

Significa estar dentro de um contexto, no qual eu tento compreender, me compreender, compreender meus interlocutores e avaliar a dimensão do meu conhecimento dentro de um contexto comunitário. Se eu preciso trabalhar com os sujeitos, eu preciso trabalhar os instrumentos para chegar ao sujeito, para compreender a sua realidade. (F.M.)

Sob outro enfoque, referindo-se à aprendizagem como um processo de construção e desenvolvimento, o docente G.M. recorre a uma metáfora para ilustrar seus argumentos:

(...) aprender é melhorar dia a dia. É construir, diariamente, colocar mais e mais um tijolo... ligando cada um desses tijolos numa massa mais sólida possível (G.M.).

Os docentes do Curso de Pedagogia organizam seus conceitos de aprendizagem a partir dos indicadores: “mudança”, “construção”, “significação”, “interação”, “processo”, “transmissão”, “transposição” e “cotidiano”.

Para a docente E.A. a aprendizagem efetiva-se quando possui uma significação, ao relacionar o conhecimento com o cotidiano do aprendiz numa perspectiva de construção.

A minha aprendizagem está sempre voltada para a modificação, né? De conhecimento, busca dessa construção, né? É uma relação com a vida cotidiana... ela tem que ter um significado pro meu cotidiano. (E.A.)

O ponto de vista docente de J. H. assegura que aprender relaciona-se ao ato de transmitir; é um processo interativo em que há um aprendizado mútuo entre professor e aluno:

*(...) O ato de aprender significa saber; da parte do professor, transmitir aquele conteúdo específico da sua disciplina. Mas, ao longo de 30 anos de experiência, esta maneira inicial de ver o que aprender, ela foi tomando outras dimensões.
 (...) Eu percebo o seguinte, que este conceito tem idas e vindas.
 (...) Ele não é mais um mero resultado do produto, mas é um ato muito rico, e... que se transformaria num processo.
 (...) Ele tem um conceito de mão-dupla. Tanto eu transmito para o aluno e ele aprende, quanto o aluno transmite para mim e eu saio aprendendo. (J.H.)*

Compreendendo o aprender como a capacidade de transposição e aplicação do aprendido na prática cotidiana, a docente R.M. considera que:

Então, é muito mais do que uma mera assimilação de conhecimento, de transmissão de conhecimento. Eu considero que a gente aprende quando a gente é capaz de transpor qualquer que seja o tipo de aprendizagem, na nossa vida, na nossa prática docente (...); é quando você sabe realmente aplicar os conhecimentos (R.M.).

Ao referirem-se aos *processos* por meio do quais vem ocorrendo aprendizagem da atividade docente, os professores do Curso de Matemática procuram identificá-los e descrevê-los nos espaços institucionais-pedagógicos, nas reflexões sobre o ensino e na interlocução com os agentes educativos.

Neste sentido, buscam explicitá-los nas seguintes situações:

- Na aula e nas matérias que atuam como um espaço de produção e descoberta na relação com o saber.

*Olha, eu acho que sim, porque eu penso que a cada aula que eu dou eu acabo aprendendo um pouco mais sobre o conteúdo. (...)
Eu descubro coisas, pequenos detalhes, que antes eu não tinha percebido, principalmente nas matérias que eu atuo. (M.V.)*

- Na troca de idéias com os alunos, propiciando ao professor, em seu processo de aprendizagem, a identificação de novos elementos, o real significado e utilidade do conhecimento e da ação de ensinar.

*(...) Afinal, você conversa com o aluno, você pode aprender. O aluno aprende com você. E fica aquela troca de idéias, troca de informações.
(...) Então você acaba aprendendo e descobrindo pelos próprios alunos que realmente o que eu ensino não é à toa, tem uma utilidade. Para eles, às vezes, serve muito mais do que eu imagino. Então, eu acabo aprendendo isso muito. É uma forma de aprender novas coisas. (M.V.)*

- No estudo, na prática e no exercício:

Olha, a princípio eu estudo muito o que eu pratico; o que eu ensino seria primeiro. (M.V.)

- Na utilização de recursos materiais, tecnológicos, no posicionamento e no embate nas relações com os mesmos:

Aí a gente tá sempre pegando os livros novos, tentando ver que exemplos melhores a gente pode dar (...).

Então, às vezes você tem que fazer uma crítica em cima disso, de modo que você tem que pesquisar em outros livros qual seria o mais correto.

(...) Através de livros, através de informatização, né? Internet... essas coisas todas. Pesquisa hoje em dia, tudo isso é publicado em geral na Internet. (A.C.)

- Na reflexão sobre a ação:

A gente tem que começar a criticar, né? Porque demonstração de um resultado qualquer não foi feito de uma hora para outra; teve discussão enorme em cima disso, né? (M.A.)

- Nos encontros científicos, nas atividades de extensão e na troca de experiências com os colegas de profissão, como um processo de formação docente:

É... participando na minha área profissional de conhecimento, participando de congresso, né? Lendo, conversando com outros profissionais da minha área, fazendo pesquisas (...).

Mas eu acho que conversas e debates enriquecem demais. Eu acho que troca de experiências dentro do nível que a gente tá, né? É super rica.

(...) Eu tenho aprendido mais nos meus cursos de extensão ou, às vezes, com colegas alunos, também aqui no Curso de Matemática... (M.A.).

Para a docente M.A., em especial, as atividades de extensão que vêm sendo desenvolvidas com professores do Ensino Médio têm lhe proporcionado ricas experiências de aprendizagem para o trabalho educativo, no que se refere a sua formação didático-pedagógica:

Muito. (...) Mas a aprendizagem comigo tem se dado muito no campo das atitudes, dos parâmetros; sabe, assim, dos paradigmas. Porque trabalhando na parte de extensão eu acho que foi uma das experiências mais ricas que eu já tive em termos de profissional.

(...) Existem pessoas com um potencial enorme e pessoas que você acha que às vezes têm a ensinar; na verdade, você tem a aprender.

(...) Mas eu não tenho a clareza, não tenho aquela forma de repartir o conhecimento, aquela clareza que o professor do 2º grau tem, aquele

esforço, aquela dedicação... aquela forma carinhosa com que eles tratam os alunos.

Programas do PROCAP que eu trabalhei, por exemplo... Você percebe que eles conseguem se comunicar...

(...) Sou perfeccionista ao extremo, exijo isso de mim e dos próprios alunos, também. Às vezes, não tenho muita tolerância com os alunos, e eu passei, eu passei a ter tolerância. (M.A.).

A docente enfatiza que a área de exatas tem sido muito voltada para o conhecimento, em que se destaca a capacidade intelectual:

(...) Na minha área, por exemplo, que é uma área exata, você fica muito bitolado; para você o que vale é o conhecimento... Então, há uma valorização muito forte em cima da capacidade intelectual da pessoa. (M.A.)

Já os entrevistados do Curso de Direito, ao descreverem seu processo de aprendizagem docente, explicitam como atividades que fazem parte do seu cotidiano:

- Preparação das aulas e direcionamento das atividades de ensino:

Sem dúvida alguma, a melhor forma de aprendermos é tentar ensinar determinada matéria... E diariamente eu aprendo, eu tenho que preparar aulas. (...) Dentro da sala de aula, ao desdobrar o raciocínio, aquilo vai ficando sedimentado na mente da gente... (G.M.)

- Consulta, leitura, manuseio de livros e textos:

(...) Eu tenho procurado ler os clássicos da minha área e tenho procurado assinar revistas (...) (G.M.)

É leitura, leitura, muita leitura. Muita... É, eu uso muito mais livro do que Internet. (...) Eu tenho mais facilidade de aprender manuseando, passando uma folha e marcando um texto do que consultando site e lendo tela de computador. (J.F.)

- Trocas de idéias com os alunos em aula, como uma atividade que promove a problematização, a reflexão e a imersão de novas perspectivas na relação do professor com o saber:

Quando o aluno me faz uma pergunta que é completamente fora daquilo que eu pensei para determinada aula.

(...) Ele consegue visualizar uma perspectiva que eu não pensei...

(...) São situações em que eu tenho que constantemente estar revendo não só a forma como eu estou passando o conhecimento, mas a própria forma como eu estou aprendendo aquele conhecimento.

A troca de idéias com os alunos... Ela traz situações novas, antes não imaginadas; o que acredito que corresponderia à aquisição de novos conhecimentos.

(...) Dentro da sala de aula cada acréscimo que é feito em cada semestre é registrado e passa a fazer parte das aulas do semestre seguinte.

(G.M.)

- Utilização de recursos tecnológicos como instrumentos de aquisição de conhecimentos:

(...) A internet hoje é um instrumento que nos permite ter acesso a uma gama enorme de conhecimentos, né?

(...) Acho que difícil é comparar as informações... Porque tem muito lixo também junto com a quantidade de informações que recebemos.

(G.M.)

- Busca de interlocução com os pares:

Com colegas meus que atuam, diretamente, na advocacia. Minha perspectiva é de buscar vários interlocutores... (F.M.)

Os entrevistados do Curso de Pedagogia, por sua vez, ao descreverem os processos de aprendizagem no âmbito do trabalho docente, destacam como várias atividades representativas:

- Investimentos em pesquisas e transposição dos conhecimentos adquiridos para as atividades de ensino e extensão:

A pesquisa é um momento rico e oportuno porque você está ali construindo conhecimento em determinada área... Está sempre aprendendo. E você tem condições de transpor, fazer uma ponte com o ensino e, também, com a extensão... (R.M.)

- Participação e divulgação em congressos e fóruns com demais profissionais dos conhecimentos produzidos em atividades de pesquisa.

(...) A divulgação destes resultados, indo a congressos e fóruns que a gente encontra com as nem sempre colegas da profissão, né? A outra via, eu acho... As trocas que a gente faz com as pessoas, né? De conhecer o trabalho do outro, do outro interagir. (E.A.)

- Trabalhos desenvolvidos com grupos de docentes da área de atuação como um processo de interlocução de saberes:

Se você está numa universidade, se você está num departamento, você propõe um trabalho de equipe, um trabalho coletivo (...) Então, eu, com maior tranquilidade, bato na porta dos meus colegas da área de Gestão, para pedir, exatamente, sugestões de literatura... Eu não tenho esse receio de buscar gente atualizada, não... (J.H.)

- Reflexão e avaliação da prática docente, mediante o posicionamento dos alunos diante dos argumentos do professor.

Outra experiência... Estou trabalhando com uma turma de formandos em torno de 45 alunos, em Avaliação da Educação. Avançando com eles numa tentativa de experiência da avaliação qualitativa.

No momento em que o aluno está refletindo, colocando lá suas idéias, isto está mexendo comigo. Então, um processo de interação muito rico está acontecendo.

Primeiro é o seguinte: eu estou revendo o meu conceito de avaliação. E o segundo é o seguinte: nesta revisão do conceito de avaliação, eu estou me propondo a fazer uma série de leituras que eu não fiz, fazendo com que eu reflita. (...) Faço uma análise do lugar, do ideal, e faço uma análise do real, tá? (J.H.)

- Acesso a novos recursos tecnológicos:

E hoje a gente tem facilidade da Internet, tem a facilidade de estar novamente em tempo integral no departamento (J.H.).

Referindo-se à *relevância* da aprendizagem docente, os entrevistados do Curso de Matemática explicitam que, no sentido de tecnologia e de conhecimento, o mundo hoje em dia é muito dinâmico e os professores têm que acompanhar as mudanças, têm que ir renovando-se. Admitem que os

educadores têm que estar em movimento porque as idéias e as condutas mudam. Os professores não podem parar no tempo. Aprender faz parte do ensino, que demanda revisão e reformulação, convívio profissional e pesquisa.

Ao referir-se à importância da aprendizagem para a sua formação, o docente M.V. argumenta, fazendo considerações em torno das relações entre as mudanças tecnológicas e a profissionalização:

(...) No sentido de tecnologia e de conhecimento, o mundo, hoje em dia, é muito dinâmico. Então você tem que acompanhar o sistema; você tem que ir se renovando, e não pode ser estático. Você não pode ser o profissional que achou que formou, acabou, tchau, e está dando aula. (M.V.)

Para a docente A.C. as situações contextuais de ensino demandam uma constante revisão e atualização do trabalho docente. As indagações dos alunos propiciam reflexões aos professores, conforme apreende-se em sua fala:

*Ah, isso é importante, acho que faz parte do ensino, né? É isso que eu gosto.
Qualquer aula que eu vou transmitir para meus alunos eu pego os livros mais novos, eu pesquiso (...).
Então a gente está sempre em movimento, está sempre mudando as idéias, mas o modo de tentar expressar essas coisas para os alunos, as perguntas que eles fazem, às vezes você aprende com isso.
(...) Quando você vai transmitir aquele assunto ali, quando surgem as perguntas, aí você pára para pensar; é verdade, isso aí. Então, você está aprendendo no dia a dia (A.C.).*

Há uma preocupação por parte do docente M.V. em destacar a necessidade que os professores têm de estar em um processo de formação continuada, como condicionante da convivência profissional:

*Olha, eu acho muito importante porque hoje em dia é... não sei, a nossa classe está muito defasada. Eu acho que muita gente, que assim... parou no tempo (...)
Então, queira ou não queira, há necessidade de formulação, revisão.
(...) Você precisa saber, assim, conviver com todo tipo de pessoa. Sobreviver hoje é ter que aprender (M.V.).*

Para os entrevistados do Curso de Direito, a tarefa do professor é transmitir e ensinar, e para que tal processo de ensino efetive-se, é necessário que o professor tenha assimilado e vivenciado experiências de aprendizagem. A sua não ocorrência acarretará uma estagnação e um retrocesso profissional. A cada semestre, a cada curso, os professores enfrentam novas situações no que se refere às turmas, carências e aos níveis de ensino, o que demanda um processo de constante adaptação.

A docente J.F. estabelece uma relação entre o processo de transmissão e aprendizado docente ao afirmar que:

(...) Se você aprende, assimila e vivencia, você consegue transmitir. E a nossa tarefa é transmitir... (J.F.).

Para o docente G.M. o aprendizado docente permanente é imprescindível ao desenvolvimento profissional, pois:

(...) Se o professor não continua aprendendo ele não vai ficar apenas estagnado, ele vai estar retrocedendo cada vez mais (G.M.).

Reconhecendo que a atividade de ensino exige o domínio dos saberes que se efetiva através da aprendizagem docente, a entrevistada F.M. busca indagar:

(...) Como ele vai ensinar se ele não sabe?

No enfoque dos entrevistados do Curso de Pedagogia, estar atuando num processo de ensino que visa à aprendizagem, tendo como um dos interlocutores o aluno, faz-se necessário que o docente disponha de conhecimentos acumulados, bem como de sua produção permanente.

Qual a forma de você estar atuando num processo de ensino que visa à aprendizagem se você não tem uma forma acumulada ou está acumulando conhecimento e produzindo conhecimento também, né?

(...) O aluno, ele é provocativo, ele é que te faz estar exatamente promovendo essa busca, né?

(...) Você que está procurando fazer essa relação com o outro, né? Então, não posso também achar que a minha perspectiva é a única certa e correta. (E.A.)

O docente J.H. admite que se o aprender não fosse importante para o professor, sua missão se encerraria. A cada semestre que atua ele acumula experiências, de forma que esses períodos constituem uma oportunidade para que reflita e reconstrua sua prática:

Porque se o aprender para o professor não fosse importante, essa sua missão de professor teria um ponto final muito curto. Então, pelo fato dessa experiência ir acumulando ao longo de cada semestre, cada período que ele atua é uma oportunidade muito grande de que ele revise conceitos, ele se atualize e ele reflita, inclusive, não só sobre o domínio do conteúdo que é específico da sua disciplina, mas que ele reflita também sobre sua conduta. (J.H.)

A aprendizagem docente, segundo o entrevistado R.M., não pode definir-se como um evento. A atuação docente constitui-se em processo num contexto que se define pela transitoriedade.

(...) Independente de ter qualquer tipo de titulação, o professor tem que estar sempre acompanhando os outros que trabalham em determinado campo de conhecimento que você atua: congressos, seminários, simpósios, palestras. Eu acho que o professor tem que tá muito antenado. Porque hoje o conhecimento, ele vai muito com a questão da informatização, com a questão das novas tecnologias, as coisas estão acontecendo muito rápido. (R.M.)

Nesta perspectiva, procura-se enfatizar a importância das relações interpessoais entre pares no processo de aprendizagem docente:

Muito importante, como professores, nós estarmos em constante processo de aprendizagem, que a gente aprende nas relações com os alunos, nas relações com os colegas, nas relações com outros autores, com os intertextos. Então, pela própria profissão do professor, que exige constante atualização. (R.M.)

As “experiências significativas” de aprendizagem, na ótica dos entrevistados dos cursos de Matemática, Direito e Pedagogia, organizam-se no espaço de tempo das atividades promovidas pelos antigos mestres e das vivenciadas, atualmente, como professores no exercício da profissão.

No que se refere às primeiras, ou seja, às ações promovidas pelos antigos mestres, tais experiências estão associadas às vivências de

aprendizagem dos professores entrevistados em suas trajetórias educativas como alunos. Estas sistematizam-se em experiências positivas e negativas.

Os docentes do Curso de Matemática reconhecem como experiências positivas de aprendizagem discente o incentivo e o gosto pelo estudo, em se que valorizam as condutas de observação, participação e autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Reconstruindo suas experiências discentes e referindo-se à prática dos seus professores, o docente M.V. ilustra:

Bom, ele... assim, simplesmente deixava a gente à vontade. Igual não era àquela questão de que o professor ensina e você aprende.

(...) Ele fez com que a gente estudasse, pegando o material e fosse estudar, aprender a ler, aprender a discutir entre si.

(...) Nos incentivou a gostar do que a gente tava interessado e aí eu comecei a ter prática também.

(...) Sim, foi um professor de Matemática. (M.V.)

Dando prosseguimento, procura ressaltar:

(...) Os professores, a maioria que me incentivou foram aqueles que me deram a chance de que eu mexesse, praticasse coisas e observasse...

(...) Quando eu comecei a participar que eu comecei a gostar... (M.V.).

A docente A.C. procura em suas vivências reportar-se ao incentivo que recebeu dos seus ex-mestres, e sua repercussão na escolha futura da profissão:

Bom, na minha aprendizagem, acho que existem vários professores que acabaram me ensinando muito; e o que mais me tocou foi o gosto pelo que eu estou fazendo. Se hoje eu sou professor é porque um professor chegou para mim e mostrou o que eu gosto de uma maneira diferente. (M.V.)

Os entrevistados respaldam também suas falas nas experiências negativas, que vivenciaram como alunos:

O docente M.V. destaca o distanciamento entre professor e aluno, a passividade deste na aprendizagem caracterizada como uma atividade formal:

Já a experiência que eu não gostei muito foi, infelizmente, a experiência do mestrado.

(...) Foi quando eu descobri que várias etapas da minha aprendizagem como aluno foi apenas formalidade, foi apenas, mesmo, questão de ter

que aprender para passar, para ganhar um título, ganhar uma formação.

(...) Ah! O professor tá na frente, o aluno tá lá no fundo só observando. (M.V.)

Compartilhando com os argumentos anteriores, a docente M. A. procura direcionar sua atenção para as relações verticais entre professor e aluno, problematizando em torno da valorização das atividades de pesquisa, em detrimento das atividades de ensino no campo do trabalho docente:

(...) do doutorado, eu tive negativo. Que eu era muito ativa. E o fato de eu ser muito perguntadora, muito questionadora (...) E essas pessoas não estão sempre abertas a questionamentos, entendeu? E eu sofria as pressões.

Então, o cara está muito disposto a publicar, em ser um belo pesquisador, mas, em termos de educação ou de compartilhar conhecimentos, a pessoa é zero, entendeu? Ela não quer perder tempo com você, você não vai dar retorno para ela.

(M.A.)

Já a docente A.C. busca no registro de suas experiências negativas aquelas que concebem o processo de aprendizagem como uma atividade exclusivamente memorística:

Então ele dava a disciplina dele achando que o cara tinha que decorar tudo que era dado. Ele não tinha que entender nada.

Eu acho que a diferença é esta: se ele decorar, de um período para o outro ele não lembra mais nada do que fez. Agora, se ele entende, aí sim, ele consegue fixar aquelas idéias na cabeça, entender as coisas.

(A.C.)

Os entrevistados do Curso de Matemática argumentam em suas falas que as experiências de aprendizagem discentes, tanto as positivas como as negativas, contribuíram para sua formação atual como docente. As positivas, como futuros modelos de docência; as negativas, para adverti-los sobre as experiências que não devem ser repetidas com seus alunos. Assim, o demonstra:

Era 3º ano, 2º ano, daquele antigo 2º grau, né?

(...) Aquilo me prejudicou demais, aquela postura daquela professora, ela me expôs, eu achei que eu fiz a redação para ela. Ela me expôs ali...

Eu acho isto péssimo.

Então, às vezes, as coisas negativas que acontecem na vida da gente ela reflete numa atitude da gente se policiar para não se repetir isso com o aluno... (M.A.)

Agora, negativo, eu acho que foi, por exemplo, a minha aula de Filosofia da Educação. O professor mandava a gente sublinhar o texto, dava umas perguntas para gente... Aí acabava a aula, não tinha interação, ele ficava lendo lá alguma coisa...

(...) Que o professor não era bom. Então, você acha, você tem medo de que você, também, seja igual ao professor, e não ser bom naquilo, né?(A C.)

Os professores do Curso de Direito reconhecem também que vivenciaram várias experiências positivas em seu aprendizado como discentes, sendo por eles lembradas, ressignificadas e resgatadas em vários momentos no contexto didático do ensino.

Eu penso que cada um de nós, que está dentro da sala de aula, seja, na verdade..., é um misto de experiências pelas quais já passamos. Às vezes, eu me surpreendo explanando a matéria, de modo semelhante que um professor, que eu admirava, explanava. (G.M.)

Destacam-se as habilidades dos seus ex-professores do segundo grau, na explicação organizada da matéria aos alunos, enfatizando-se a utilização do raciocínio dedutivo.

(...) me refiro até à forma de organizar o raciocínio, o método utilizado na construção do raciocínio para fazer demonstrações aos alunos.

(...) e a forma como ele concatenava as idéias, o brilhantismo de suas idéias e mais a sua dedicação.

(...) utilizando o raciocínio dedutivo. É sempre partindo realmente do geral para o particular. E acho que isto permitia que o aluno acompanhasse todo o caminho.

E, talvez, aí eu tenha tido as lições mais ricas que tive em toda a minha vida. (G.M.)

A dedicação e o respeito aos alunos, o fomento à discussão por meio da reflexão e da contradição são condutas docentes que se integram também às suas experiências significativas:

(...) eu vivenciei boas experiências sob o ponto de vista da didática do professor.

(...) numa posição sempre respeitosa com os alunos fomentando a discussão. Provocando a turma com muitas perguntas, fazendo com que os alunos refletissem, que os alunos até mesmo se contradissem. (F.M.)

Na descrição das experiências negativas, vivenciadas pelos docentes, há um foco de atenção para a relação autoritária entre professor e aluno no processo de aprendizagem. Ressalta-se sua influência na construção da identidade profissional:

Tive também experiências negativas que fizeram com que eu saísse de lá com a clara convicção que eu não queria ser daquela forma, né? (...) um contexto marcado por uma relação bastante autoritária e...com...pouca integração... (F. M.)

Havia um professor (...) não dava oportunidade alguma para que as pessoas, para que os alunos interagissem com ele, fizessem perguntas e... e... e... abrissem a oportunidade para debates, né? Eu era um mero receptor. (G.M.)

Admite-se, igualmente, a falta de compromisso por parte dos professores com o programa, e o conseqüente descompromisso e infreqüência dos alunos. Nesta ótica, os docentes do Curso de Direito explicitam que as experiências negativas de aprendizagens docentes vivenciadas se constituem em um alerta para a futura atuação profissional.

Como um descompromisso por parte dos alunos, uma infreqüência por parte de vários, uma falta de compromisso com o programa a ser ministrado. Então, assim, forma experiências negativas que eu não quis repetir como profissional da área de ensino. (F M.)

Pode-se observar, também, no discurso dos professores do Curso de Pedagogia, referência às experiências de aprendizagem discentes, tanto no que se refere aos aspectos positivos quanto aos negativos.

Os professores apontaram como experiências positivas de aprendizagem discente:

- O incentivo ao questionamento e à valorização da autonomia do aluno pelo professor.

(...) que eram pessoais exatamente é... que cobravam um pouco mais de autonomia da gente, sabe?

(...) você sai um pouco dessa capacidade passiva do aluno, né?

(...) Então, eu acho que em minha trajetória eu sempre convivi com pessoas que foram sempre questionadoras e... e... isso, com certeza, influenciou um pouco a minha postura, né?

De pensar um pouco o lado do outro, né? E menos de achar que eu seria centro do saber e que sou correta em tudo. (E.A.)

- Inter-relação entre o conhecimento apreendido e a vida diária:

(...) fui uma aluna de certa forma privilegiada. Tive bons professores. (...) é...assim que incentivavam os questionamentos, não apenas reproduziram o conhecimento, mas estavam sempre procurando relacionar com a vida diária da gente, dos fatos do momento, né? (E.A.)

- O desenvolvimento de hábitos de estudos na formação:

*Então, é... eu partiria de quando eu fui aluno.
 (...) A disciplina quanto aos hábitos de estudo.
 (...) Quer dizer, me marcou... trabalho pedagógico exercido no colégio Dom Elvécio, porque, mesmo saindo de uma escola confessional para uma particular, (...) eu carreguei aquela massa de conhecimento... mais importante foi aquele lado formativo e o lado do Estudo.
 (...) a gente tinha professores altamente... tecnicamente... preparados, mas não era só o domínio de conteúdo. Então a gente era orientada exatamente para começar a saber a dividir o seu tempo. Então tinha um compromisso, o compromisso primeiro era com o dever do dia seguinte...
 Minha formação acadêmica teve muito a marca da formação dos Salesianos, em termos de fundamentação e em termos de conhecimento, e... em termos de hábitos de estudo. Essa experiência eu nunca vou esquecer (J.H.)*

- Posturas docentes politizadas e ecléticas na mediação do processo ensino-aprendizagem:

*(...) na sala de aula, eu tive professores muito ecléticos e eu pude pinçar um pouquinho de cada um...
 (...) o que me marcou muito na graduação foi a questão da (...) de ter alguns professores que eram altamente politizados.
 (...) de me fazer visualizar melhor o contexto de tudo o que eu estudava, de ver as coisas por detrás, de estar descortinando alguns conhecimentos, até ter posicionamento em relação a alguns autores. Até do próprio mito da neutralidade científica ter sido desmistificado. Eu acho que, para mim, foi muito positivo, foi uma experiência muito boa, eu acho que valeu até para minha vida, não só como professora, de tentar ver algumas coisas por detrás. (R.M.)*

- O desenvolvimento das habilidades de pesquisador e a participação em atividades de extensão como um processo formador:

(...) eu aprendi muito no mestrado. Não só em termos de... aprendizagem, em sala de aula, com professores e com colegas, mas na minha aprendizagem de pesquisadora.

(...) na própria graduação, enquanto aluna, auxiliando os professores, é...quando vinham determinados prelecionistas, é... ajudava preparar desde cursos, então, vivia assim, muito no departamento.

(...) trabalhos de extensão (...) experiência rica lá com pessoas assim, que tinham uma cultura totalmente diferente da nossa aqui. Então, eu acho que foram vários tipos de riqueza de aprendizagens diferentes. (R.M.)

Os docentes destacam, também, em suas trajetórias educativas, experiências negativas, como discentes. Dentre elas, focalizam-se:

- Professores que restringiam o ato de ensinar à transmissão do conhecimento e à conseqüente receptividade e passividade do aluno no processo de aprendizagem:

(...) uma situação que me lembre não ter sido aprendiz foi de alguns professores na graduação, que utilizavam, simplesmente, o processo de transmissão de conhecimento e a cobrança era só em cima da mera assimilação.

(...) não me sentia aprendiz, me sentia uma... uma pessoa que decorava o que aprendia para fazer avaliação. (R.M.)

A respeito das experiências que vivenciam, atualmente, no âmbito da atividade docente, os entrevistados identificam, também, no exercício profissional, experiências significativas e não-significativas de aprendizagem.

Os entrevistados do Curso de Matemática reconhecem como positivas: percepção e amadurecimento dos docentes em torno do “para que” e do “por que” da atividade de ensino; participação e indagações interessantes dos alunos, e a atuação dos docentes em atividades de extensão como um processo de formação didático-pedagógico.

Para o entrevistado M.V., a resignificação da prática docente, pelo professor, vem-se constituindo em uma experiência significativa do aprendizado profissional.

(...) no momento atual, como professor, eu to sentindo desta maneira. É eu to começando e percebendo para que serve mesmo o que to fazendo. Então, eu percebo, durante as aulas, que o que eu ensino não é coisa à toa.

(...) Hoje em dia, eu entendo muito mais o que eu ensino, do que um ano atrás. (M. V.)

A entrevistada A.C. contextualiza a participação dos alunos como momentos relevantes no âmbito do trabalho docente.

É... é... às vezes, isso aconteceu muito, a maioria das vezes, você, às vezes, você começa a fazer perguntas e eles começam a se empolgar, então, cê... cê... começa a sentir que a aula teve mais lucro (...) sai muito mais satisfeito... E você olha assim, hoje, hoje eu sei que aprenderam, né? Porque eles participaram (...) as perguntas são muito interessantes, então você sente que a aula foi lucrativa. (A.C.)

Na ótica da entrevistada M. A., pode-se reconhecer, nas experiências significativas, a importância do aprendizado docente como um diferencial na formação profissional.

(...) aprendizagem, não foi aprendizagem de conhecimento, porque isso é um processo individual e... na minha área, você rala, rala e aprende, não tem outro jeito.

(...) mestrado, pós-graduação, “paralá, paralá”, isto é muito formação de conhecimento, mas não a linguagem, entendeu, de falar com o aluno, com o seu colega. Existe um processo pessoal que precisa de uma socialização hoje em dia, que as pessoas estão esquecendo.(...)

Agora, o processo que se deu mesmo, foi como educadora, em termos de formação pessoal, que se deu no PROCAP. Foi, foi o curso que mais me realizou como profissional. Eu ia visitar as escolas, conhecia a realidade das escolas, ia dar cursos para professores (...) as professoras ensinavam umas para as outras.

(...) Aí você fala, assim, olha este aí aprendeu a ensinar... (M.A.)

Identificam-se também, nos argumentos dos professores do Curso de Direito, experiências positivas na atuação profissional como docente:

- Trabalhos práticos, desenvolvidos com os alunos, em que estes atuaram como agentes da aprendizagem do professor, no que se refere à sensibilização com as questões sociais e mudança de abordagem na interpretação das leis:

*Então, assim foi um trabalho maravilhoso prático para os alunos...
 (...) eu resolvi fazer uma simulação do julgamento, um júri.
 (...) E, assim, a preocupação que eles têm com o social, muito mais do que punir o indivíduo, entendeu? A revolta que eles ficavam de ver aquela lei maravilhosa que ficava no papel, assim nada era aplicado na prática.
 (...) ... eles me ensinaram demais...
 (...) É a discrepância entre a aplicação e a lei.
 O novo enfoque da nova lei. Um enfoque diferente que pode ser dado na interpretação da lei.
 (...) E essa preocupação dos alunos me fez mudar um pouco a postura de colocar essa interpretação pros alunos, pras normas, pras que eu futuramente iria trabalhar.
 (...) porque quando você trabalha sozinha, estuda sozinha, destrincha o crime sozinha... Você faz isso com o seu olho. Eu tive os olhos dos meus alunos também, sabe? Isso é muito bom. (J.F.)*

- Reflexão e reelaboração da prática docente institucionalizada:

(...) logo quando eu comecei, eu peguei uma turma.(...) cerca da metade da minha turma tomou bomba na minha matéria, ta? Na época eu pensei o seguinte: olha eu passei a matéria, eu passei o conteúdo, eu dei prova substitutiva, esse povo não tem o que reclamar, né? Eu acho que não tive a humildade de tentar perceber se eles estavam com alguma dificuldade.

(...) Mas eu não parei para pensar no outro, entendeu? Eu não parei para pensar porque é que aqueles alunos estavam tendo aquela dificuldade.(...) eu fiquei muito centrada na minha perspectiva, eu não me desloquei. (...) Mas eu não... eu não... é... é, me coloquei na posição de refletir sobre a minha própria prática.

(...) eu elaborei essa situação depois de um ano, dois anos... E... consegui ver que eu precisava de mudar um pouco a minha linguagem, que eu precisava prestar atenção naqueles alunos que tinham dificuldade. Que eu não iria trabalhar com alunos, digamos assim, supra-sumo sempre, né? E que meu papel de professor, também, estava ali, em perceber as dificuldades, diferenças... (F.M.)

Os entrevistados do Curso de Pedagogia apontaram como experiências positivas no âmbito do trabalho docente: a participação social em instituições não-governamentais, práticas interativas em sala de aula, problematização da prática docente, busca e construção do papel de educador e apoio e orientações de colegas mais experientes.

A entrevistada E.A. reconhece que seu aprendizado como educadora não se limita ao espaço institucional da sala de aula. Admite que sua formação

docente ocorre também em outros espaços sociais e educativos. Busca, neste contexto, pontuar suas experiências significativas de aprendizagem:

Aí eu fiz parte do Conselho Tutelar daqui. E para mim foi uma experiência interessante. Quer dizer, eu estar tentando fazer um processo de participação na sociedade civil mesmo, né? Então, eu acho que essa participação social, ela tem se mostrado muito mais necessária e que casa muito mais com a prática pedagógica. Para mim, estar ali é mais presente do que, necessariamente, só a sala de aula. (E.A.)

Segundo o entrevistado R.M. as experiências significativas nos períodos iniciais da atuação profissional são caracterizadas por aprendizagens intensas e pela busca permanente da construção da docência:

*(...) O que mais me marcou como sujeito aprendiz foi quando eu comecei a dar aula na Universidade.
 (...) Quanto eu teria que aprender, quanta responsabilidade.
 (...) Me esforçava para que eu pudesse estar como docente tentando desempenhar bem o meu papel profissional. Eu me senti como o sujeito aprendiz mesmo, no sentido da palavra. De estar buscando o conhecimento, de estar tentando sistematizar os conhecimentos, de estar tentando fazer, da melhor forma possível, a transmissão deste conhecimento, de forma que não fosse uma mera transmissão, né?
 Eu acho que juntamente com os meus alunos eu estava me fazendo num processo de aprendizagem. (R.M.)*

O entrevistado J.H. resgata também como experiência as interações com os alunos como espaços de reflexão.

*(...) Eu estou tentando rever meu conceito de avaliação. (...) Nesta revisão eu estou propondo fazer uma série de leituras que eu não fiz.
 (...) Isto tá fazendo com que eu reflita. No momento em que o aluno está refletindo, colocando lá suas idéias, isto está mexendo comigo. Então, um processo de interação muito rico está acontecendo. (J.H.)*

Os entrevistados do Curso de Pedagogia ressaltam também em sua trajetória profissional experiências negativas, como a participação obrigatória dos docentes em cursos de formação, descontextualizados da realidade educativa dos participantes.

O entrevistado J.H. procura resgatar e ilustrar em sua fala esta experiência:

(...) Na década de 1970, quando eu cheguei na universidade. Naquela época todo professor da universidade foi impelido, foi obrigado a fazer um curso de aperfeiçoamento na área de educação.

(...) Aquele curso marcou. Imagina você, um curso de aperfeiçoamento em educação para um corpo de professores de uma universidade eminentemente agrária... O palestrista não tinha culpa porque ele foi convidado. Ele chegava, caía de pára-quadras...

(...) Enquanto o prelecionista dizia, passava a fazer seu discurso, os professores estavam lendo livro de zootecnia. E outros, tratando de outros assuntos, quando outros assinavam a lista de frequência.

(...) Nós não fomos, em nenhum momento, praticamente, sujeitos de um trabalho que foi feito com o intuito de reverter benefícios à melhoria do processo de ensino-aprendizagem na universidade. Quer dizer, o que restou foi um certificado, tá? (J.H.)

Os professores entrevistados do Curso de Matemática, ao reportarem-se aos *condicionantes* da aprendizagem docente, destacam a vontade e o poder. Vontade, que é pessoal; a pessoa tem que começar a querer aprender; poder, relacionado às condições e oportunidades de acesso:

Só participa do processo quem está a fim de ser um agente. É preciso ter entusiasmo pela coisa, pelo conhecimento, pelo curso. Poder estudar o que se quer é também importante.

(...) Eu acho que a vontade e o poder, também no aprender, tem que ser levados em conta. Primeiro o querer, e depois poder estudar o que quer. Então, você pode aprender o que quer. (M.V.)

Se o cara vem do ensino particular ou do público, o que vale é a vontade, porque eu tive várias experiências profissionais do aluno que vem lá do cantão. E outros que tiveram toda a infra-estrutura de colégios particulares, de bons professores (pelo menos aí, teoricamente), e não têm entusiasmo pela coisa, entusiasmo pelo conhecimento, entusiasmo pelo curso. (M.A.)

Admitem que uma família, uma boa formação, alimentação e ambiente de estudos são necessários, além de recursos materiais como livros:

(...) Se ele não tiver uma família, uma formação boa ou uma alimentação, e um ambiente de estudo, né? (...) Os livros, em geral. (A.C.)

Reconhece-se também que oportunidade de convivência com pessoas mais experientes é um condicionante significativo:

(...) E aí começaram a conviver comigo, que tinha um pouco mais de experiência, que sempre estudei (...). (M.V.)

Ao descreverem os condicionantes da aprendizagem docente, os entrevistados do Curso de Direito consideram como condutas imprescindíveis ao aprendiz (professor):

- Interesse, predisposição e compatibilidade em relação ao aprendido:

Bom, você tem que tá com o canal aberto.

Primeiro, o interesse, eu acho que se vincula com a matéria que está sendo passada, né?

(...) É o interesse, a predisposição, a compatibilidade (...). Eu acho que é o canal mesmo.

(...) Eu acho que ele é de cunho muito objetivo, sabe? Onde é que você vai colocar aquilo? (J.F.)

- Esforço, trabalho árduo e fé para suportar os desafios:

Eu penso que, sobretudo, duas coisas são importantes: esforço e fé.

(...) É o esforço esse trabalho árduo, o suor. Fé para segurar, para a gente ter a certeza que é possível chegar ao final.

Olha, é necessário um suporte espiritual. Passamos por tantas dificuldades diárias que a gente tem que acreditar que existe DEUS. Senão a gente não consegue agüentar, não. (G.M.)

- Valores familiares cultivados e experienciados na formação, como o ensino e o estudo, além do acesso a livros, condições materiais e agentes formadores sensíveis:

Essa pergunta é uma pergunta difícil; ao mesmo tempo, simples. Primeiro, é necessário que ele tenha condições de ser educado. Eu venho de uma família na qual conhecimento, ensino e estudo têm muito valor, né?

O meu pai era diretor de uma escola estadual. (...) Eu vi meu pai muito envolvido com estas questões de ensino e educação etc. A minha mãe, por sua vez, era diretora técnica de um hospital.

E eu sempre, desde pequena, vivi num ambiente cercado por muitos livros, conversando com várias pessoas letradas.

Então, eu penso que, ao lado das condições materiais, é preciso que haja um professor sensível. Um professor que saiba enxergar o aluno e que conceba a educação muito além do simples passar informação, dentro daquele currículo, que é muito mais que isso. Uma dimensão do desenvolvimento humano.

(...) Eu me considero uma pessoa privilegiada porque sempre tive bons professores. (F.M.)

Na ótica dos entrevistados do Curso de Pedagogia, a efetivação do processo de aprendizagem docente encontra-se condicionada a vários fatores:

- Necessidade do aprendiz não se sentir completo. A aprendizagem docente não é um momento, mas um processo:

Achar que ele não tá formado, né? Que ele tá em construção. (...) Há necessidade, realmente, dele não se sentir completo.

(...) Eu não achar que o que recebi é o suficiente, né?

Porque do professor eu entendo que ele está realmente tendo necessidade de permanecer atualizado. Por isso a aprendizagem, ela não pode ser um momento estanque, né? (...) Eu acho que na área de docência a aprendizagem tem que ser contínua e sistemática, e tem que produzir conhecimento. (E.A.)

- Motivação e realização profissional:

(...) Um professor muito motivado, muito incentivado, realizado no seu papel, ele respira e transpira esse incentivo, essa motivação.

(...) O aluno conhece o professor que vai à sala de aula e, a trancos e barrancos, passa a sua mensagem. Eu me sinto realizado ao entrar em sala de aula. (...) Eu falei de minha experiência na universidade; eu nunca deixei de ir à sala de aula. Porque eu tenho a consciência do meu papel, em primeiro lugar, eu sou professor.

Então, eu nunca me desliguei da sala de aula porque, ainda que eu passei por vários laboratórios. (...) A sala de aula é um lugar extremamente enriquecedor para vida da gente. (J.H.)

- Experiências interpessoais construídas na trajetória profissional:

A partir da minha história de vida, quer dizer, com quem eu me relacionei, os momentos fortes da minha vida até hoje, me fizeram despertar para coisas novas. (...) Foram momentos que me enriqueceram, tanto pessoal como profissionalmente. (R.M.)

- A Instituição em que o docente atua e seus agentes formadores (grupos sociais de relação):

(...) Na instituição em que trabalhamos, na universidade (...); é nesse convívio que a gente vai construindo a moda da gente. Nós convivemos aqui com nossos colegas, convivemos com nossos alunos. Ao sair daqui vamos conviver com os membros da nossa família, com nossos vizinhos, com nossos amigos. (J.H.)

- Disponibilidade e intencionalidade do professor na relação com o objeto do conhecimento:

(...) Primeiro, eu acho que tem que estar motivado, né? Eu acho que a pessoa tem que tá disponível para aprender. Acho que o ser humano precisa, também é estar muito intencionado para aprender. (...) Eu falei da intencionalidade, já que o professor é um aprendiz; ele tem que ver naquilo do qual ele vai se dirigir o seu objeto de conhecimento. (R.M.)

Foram identificados nos discursos dos professores do Curso de Matemática vários fatores que *viabilizam* a aprendizagem docente, entre os quais se destacam:

- Estar inserido numa universidade, onde se tem a chance de convívio com outros profissionais mais experientes.

Bom, em relação à facilidade eu acho que só de estar numa universidade isso é uma coisa que facilita, e você tem chance de tá próximo de outros professores, principalmente quando você é pouco experiente! Aí você acaba conversando, aprendendo novas coisas. (M.V.)

- Experiências anteriores:

Experiências com turmas passadas, experiências de anos passados já é bem diferente; se fosse uma faculdade nova uma universidade nova, que tenha pouca experiência... (M.V.)

- Vontade de melhorar, gosto pelo que se faz:

*Acho que a partir do momento que você tem vontade de melhorar, tem vontade de aprender mais, você acaba ficando mais forte para estudar, para aprender.
Eu acho que é essencial a pessoa gostar do que está fazendo. (M.V.)*

- Ambiente agradável para leitura e concentração e acesso a boas bibliografias:

Olha, só na matemática você tem que ter uma concentração. Mas para a gente aqui seria mais leitura mesmo. Então, você tem que ter um ambiente agradável de leitura e concentração. É o que você tem em mãos, né? Bibliografia, livros, os livros, em geral, de facilidade, né? (A.C.)

- Ter sensibilidade, estar aberto para receber o outro:

(...) É a sensibilidade, é o desarmamento, sabe? É você estar aberto para receber o outro; (...) boa vontade da parte de quem aprende e boa vontade da parte de quem tá aí, trabalhando como facilitador, como educador.

Boa vontade para mim é ser acessível; (...) o processo de aprendizagem não se dá só de um lado. (M.A.)

Ao mencionarem as instâncias facilitadoras da aprendizagem docente, os entrevistados do Curso de Direito consideraram como relevante o que se refere às condutas (aprendiz) e aos espaços de aprendizagem instituídos:

- Prazer pela atividade desenvolvida:

Então, o que facilita é o prazer. Eu faço o que eu gosto.

(...) Até aquela aula, assim, que sai maravilhosa, e eu falo: gente, mas isso eu aprendi têm cinco anos, têm cinco anos que eu não leio nada sobre isso. Não li porque não deu tempo. Mas eu gosto tanto que o negócio sai assim perfeito, sabe? (J.F.)

- A aula em que se exemplificam situações concretas no âmbito de ensino, no qual a prática se configura em uma instância de reflexão:

Agora, o que facilita o meu aprendizado, né? Bem, é a sala de aula.

Na minha área, um outro elemento que traz, também, que facilita o aprendizado, é a prática. Nós temos aqui o escritório modelo. Ele é, na verdade, o nosso laboratório; a gente tenta ajudar a população carente. (...) A gente tenta ajudar o aluno dando para ele a prática. Eu estou trazendo exemplos para a sala de aula, eu estou trazendo situações concretas.

A prática não tem consagrado esse mandamento legal. É só na prática que a gente visualiza. (G.M.)

- Disponibilidade em relação a outros olhares e concepções de mundo:

(...) Os fatores que facilitam são essas concepções, essas visões de mundo, essa disponibilidade em relação aos outros, essa disponibilidade em relação a outros olhares. (F.M.)

Já os entrevistados do Curso de Pedagogia indicam como instâncias facilitadoras da aprendizagem do professor:

- Discussões interdisciplinares com os colegas de profissão:

Quando você conhece pessoas que queriam discutir com você, trabalhar integrado... Eu acho que aí é um grande alavancador de possibilidades de atuação, né? E também quando você se mostra receptivo a outras que te mobilizem, né?

(...) Querer fazer uma atuação mais grupal, conjunta, ampliando, né? Ou a gente se soma, ou a gente vai morrer. Porque a universidade está com os dias contados, essa universidade é pautada em pessoas, né? (E.A.)

- Estar motivado para o exercício do trabalho docente:

(...) Estar motivado para o exercício de sua função. Ele entender a importância, a relevância do seu papel, hoje, não só como docente, mas como educador. (J.H.)

- Domínio e clareza do conhecimento desenvolvido e da função docente:

O educador, além de ter o domínio e a clareza do conhecimento, ele, também, tem que ter a clareza ao lado do seu papel de informar, que ele tem que formar. Então, eu não dicotomizo. O professor colabora na aquisição dos conhecimentos e também colabora na formação do aluno como cidadão, como pessoa. (J.H.)

- Capacidade de comunicação, didática em sala de aula:

Então, a questão da didática, da comunicação, a questão da seriedade, da responsabilidade, como levar o trabalho, do respeito ao aluno, é... seriam os facilitadores. (J.H.)

- Estar inserido em uma instituição de ensino que possibilite o acesso aos recursos e às instâncias de atualização:

(...) O que facilita é a própria questão de você estar inserido numa universidade onde se tem o trânsito, apesar das dificuldades e dos recursos, mas têm muitas atividades de atualização, de congressos, de pesquisa; até mesmo o que ocorre na própria instituição. (R.M.)

Orientando-se para as instâncias dificultadoras, fazem-se enumerar nas falas dos entrevistados do Curso de Matemática os seguintes indicadores:

- Falta de experiência para direcionar o que é mais importante no trabalho docente:

(...) O primeiro é a falta de experiência; você acaba tendo dificuldade de aprender. (...) Às vezes você tem que passar um, dois, três anos para poder direcionar o que é mais importante para você aprender. (M.V.)

- Conciliar os interesses profissionais com os familiares:

Eu acho que a família acaba atrapalhando. Que você tem que se dedicar um pouco à família. (M.V)

Minha família, minha filha (...) É assim: às vezes eu quero fazer um negócio, ela quer brincar. Por outro lado, a vida também tem que contar, né? Então, assim o meu aprendizado, em geral, seria barrado neste aspecto. (A.C.)

- Condicionantes de ordem financeira e inseguranças advindas do mercado de trabalho.

Eu acho que a parte financeira, infelizmente, atrapalha. Você vive numa insegurança. Hoje você está trabalhando, sabe-se lá se amanhã você estará trabalhando. (M.V.)

- Medo das mudanças, do desconhecido, da avaliação e do fracasso:

O medo do desconhecido. O medo da avaliação e o medo do fracasso. A tecnologia; você vê, hoje em dia, o processo de conhecimento está rápido demais, as coisas estão mudando rápido demais. A gente tem medo de mudanças. (M.A.)

- Intolerância a críticas profissionais:

*Ah! Eu acho que têm que ter respeito, antes de tudo, como profissional. Todo o profissional tem que respeitar o outro.
(...) Já dei opiniões em colegiados, opiniões assim que para mim eram profissionais, que dizem respeito a um processo em si, envolvendo outro professor, e que esse professor levou totalmente para o lado pessoal. É isso, isso dificulta o relacionamento. (M.A.)*

Na ótica dos professores do Curso de Direito as instâncias dificultadoras da aprendizagem docente podem ser atribuídas aos seguintes fatores:

- Sobrecarga de atividades profissionais:

(...) O que dificulta, eu vou colocar para você, é o fator tempo, sabe? Eu acho que aqui na instituição a gente é muito sobrecarregado de coisas (...)

(...) E eu acabo ficando com pouco tempo para poder ler, né? Por isso eu tenho que fazer uma dissociação entre o público e o privado na minha vida. (J.F.)

- Inseguranças advindas da instabilidade profissional:

(...) Eu vou associar aprendizagem com estudo num primeiro passo. Para eu estudar, eu preciso ter tranquilidade, né? E esta insegurança minha, dentro da universidade, é um elemento que dificulta. Diversas vezes perco a conscientização durante o estudo, pensando no processo que já está lá em Brasília. (G.M.)

- Dedicção na maior parte do tempo às atividades administrativas:

Somos poucos professores, então temos muitas atividades (...) preparar processos administrativos toma muito tempo (G.M.).

- Trabalhar com disciplinas fora da área de atuação:

(...) Também trabalhar em disciplinas que não estão exatamente na nossa área de atuação, né? Se bem que eu gostaria de me retratar. Na verdade, essa questão ela não chega a dificultar, ela apenas torna um pouco mais morosa, né? A aprendizagem na nossa área específica de conhecimento (G.M.).

- Decodificação da linguagem docente para a linguagem discente:

(...) Eu tenho que decodificar a minha própria linguagem em sala de aula, e lembrar que eu não estou dando aula para pós-graduação; eu tô dando aula para graduação. (...) Um esforço didático de criar estratégias para colocá-los a par do que está acontecendo no mundo, e, ao mesmo tempo, de um modo que eles possam entender (F.M.).

- Falta de infra-estrutura física e material para o desenvolvimento do trabalho docente:

(...) Além dessas questões, existe uma questão, que é a questão externa, que são as condições de trabalho; (...) esta sala na época de calor, é insuportável ficar aqui, né?

(...) Se quero me manter atualizado, eu tenho que me virar porque nunca se tem dinheiro para eu comprar um livro. (F.M.)

Focalizando-se os entrevistados do Curso de Pedagogia têm como condutas dificultadoras da aprendizagem docente:

- Práticas docentes individualizadas:

(...) Devia ter mais parceria de colegas que ampliasse essas linhas de conhecimento.

(...) Um grupo interdisciplinar, com certeza eu avanço mais, né? Num próprio departamento, nós não conseguimos dialogar com os colegas, né? Porque eles acham que a disciplina é de fulano, então começa essa dicotomia, né? (...) Às vezes fora do departamento você consegue muito mais. (E.A.)

- Má preparação profissional e falta de conscientização do papel docente:

(...) As condições que a instituição coloca à disposição do professor para o exercício de sua função. É a má preparação do profissional, a falta de consciência dele no exercício de seu papel. (J.H.)

- Centralização do conhecimento pelo professor e a utilização da avaliação como instrumento principal:

(...) Ele vai nessa de que é o professor. Ele é o dono da ciência, enquanto quem está sentado não tem conhecimento nenhum. Aquele que faz da avaliação um instrumento de punição. (J.H.)

- Falta de recursos financeiros e disponibilidade de tempo:

(...) O que dificulta são recursos financeiros, disponibilidade de tempo.

(...) A disponibilidade de tempo, porque você tem aulas, você tem carga teórica... têm turmas muito grandes (...)

(...) Hoje você tem que captar recursos como quase se fosse uma empresa privada para pesquisa, para tudo. (R.M.)

Nos argumentos dos professores entrevistados, identificam-se *referenciais* de aprendizagens de duas ordens: os associados às práticas de ensino-aprendizagem dos ex-professores e os apoiados em teorias científicas e filosóficas. Ao referirem-se às práticas de ensino-aprendizagem, os entrevistados do Curso de Matemática reportam-se:

a) Às condutas dos ex-educadores concernentes a:

- Partilha e abertura de novas vertentes e idéias na relação com o saber:

(...) Eu adorava aquele assunto, eu adorava sociologia. Fui aluna de um professor. (...) Ele rompia com tudo que era parâmetros. Então, aquilo me chocava; na verdade aquilo foi, eu adorei, uma aprendizagem excelente.

E, de repente, a gente lê aquele texto com tanta exatidão, com aquela mente fechada; e, de repente, ele abria vertentes, abria buracos, com idéias completamente diferentes, que nunca tinham passado pela minha cabeça porque a gente nunca tinha pensado naquilo.

(...) Que uma coisa é você aprender só o que está no livro ($2+2=4$) e não ver o mundo, não ver o colega, não ver o que tá do lado. E vem com aquilo que seu pai lhe passou (...), sua opção religiosa (...) (M.A.)

- Calma, persistência e dedicação com as atividades de ensino:

Olha, minha mãe sempre foi muito calma com os alunos. (...) Ela era muito persistente com o aluno, calma, tranqüila e devagar. Se você percebe que o aluno não entendeu, então, você tem que ter a consciência de voltar. (...) Nem que seja ensinar novamente, então você tem que aprender a voltar, aprender a recomeçar. E atualmente está dando certo. (M.V.)

b) Às teorias científicas: Teoria piagetiana:

- Valorização da autonomia do aprendiz e adaptação da linguagem ao contexto de ensino, em nível cognitivo:

A minha pouca experiência, que eu aprendi nos meios de educação foi através de minha mãe, que também é professora. Então, ela foi formada na parte de educação; (...) muitas dessas teorias eu acabei aprendendo através dela. Aquelas teorias de Piaget (...).

O professor tem que tá de acordo com a linguagem deles, de acordo com que eles têm. Não pode ser, como dizem, o ensinamento de cima para baixo; tem que começar de baixo para cima.

Eu me lembro muito; até hoje minha mãe ainda ensina para crianças, e a questão é elas tentarem, assim, aprender um pouco sozinhas, assim, como se diz, superar, porque às vezes você acaba dando aquela receitinha para criança.

(...) Minhas aulas, hoje em dia, podiam ser melhores se eu tivesse um pouco mais de experiência. (M.V.)

Os docentes do Curso de Direito ressaltam como referenciais de aprendizagem:

a) Os procedimentos dos ex-professores no processo de conhecimento:

- Análise histórica:

(...) Na pós, no mestrado, eu tive a Marisa, que eu, assim, adoro ela, sou fanzona dela; e com outro professor que foi o Jones. A questão histórica para mim é, assim, importante! E tive acesso a um trabalho do Jones, que ele fez um trabalho histórico sobre movimentos sociais, sabe? Conjugador para achar a causa, uma raiz; ele dissociava o fator tempo do fator histórico (...); (...) era muito mais fácil, muito mais lógico, mais coerente. (...) E aí eu aprendi muito (...) Porque o Direito muda demais. E ele muda por conta da mudança social, entendeu? Dos reclames sociais, vamos colocar assim. E isso é condicionado à questão histórica. (J.F.)

- Organização do raciocínio na preparação do conteúdo didático:

(...) Eu gostaria de mencionar uma coisa que me auxilia muito hoje. (...). No primário havia uma coisa que me irritava muito. Era quando a professora de Português chegava e mandava a gente dividir o texto em partes. (...) Como eu trabalho basicamente com o texto, eu preciso utilizar aquele conhecimento que aprendi lá no primário. Quando eu vou preparar a aula seleciono as obras; depois passo atividade de leitura, né? (...) Enxugar e montar minha estrutura de raciocínio. (G.M.)

b) As teorias científicas e filosóficas:

- Teoria Piagetiana: aprendizado pela interação:

Olha, eu encontrei Piaget, tá? Essa possibilidade de você interagir e fazer com que tenha condição de aprender por si, né? (G.M.)

- Ideal de educação da Grécia antiga: o diálogo e a força da argumentação:

(...) Que por mim mesma, procurando, pesquisando. Que conversando com pessoas da área de educação e porque isso nunca foi disponibilizado.

Eu prestei constante atenção num ideal de educação da Grécia antiga. (...) Trabalhavam com a força da argumentação. (...) Minhas aulas são muito participativas, são dialógicas; eu provooco meus alunos o tempo todo, eu faço com que eles entrem em contradição. (F.M.)

Os professores do Curso de Pedagogia, ao descreverem seus referenciais de aprendizagem, apóiam-se nas teorias ou em teóricos representativos dos campos científico e educacional:

- Skinner, com o uso de esquemas de reforço no ensino:

(...) No caso dos autores clássicos e consagrados na área de psicologia da aprendizagem. Skinner todo mundo leu.

(...) Eu usei um dispositivo em sala de aula; na hora me deu aquele estalo. Tinha dado uma série de questões para serem pensadas. Eu perguntei assim: alguém preparou esta questão? Aí eu vi, no silêncio, uma menina que levantou a mão. Cadê sua resposta? Se ela contiver todos os elementos você vai ter dois pontos a mais, aqui, agora. Aí, depois, um aluno comentou comigo. (...) Ele virou e falou assim: skineriano! É, uai. É reforço, né? Reforço positivo (J.H.).

- Rogers, com destaque para as relações interpessoais:

Na linha da reação pessoal na sala de aula, a gente... Rogers, é isso? Eu procuro exatamente criar um clima satisfatório em sala de aula, para que, realmente, essa relação se dê de forma positiva. E que, embora eu leve as minhas mensagens, que eu também tenho que criar. Assim, um relacionamento humano, em que eu considere demais os alunos, né? (J.H.)

- Vygotsky, com ênfase na formação sociocultural:

Que eu tenho priorizado a posição de Vygotsky, mas por entender que eu estou lidando com grupos. E eu acho que a abordagem dele com grupos é um pouco mais completa, né? Então, ele fala muito dessas interferências socioculturais na formação do sujeito, do sujeito interativo, né? (E.A.)

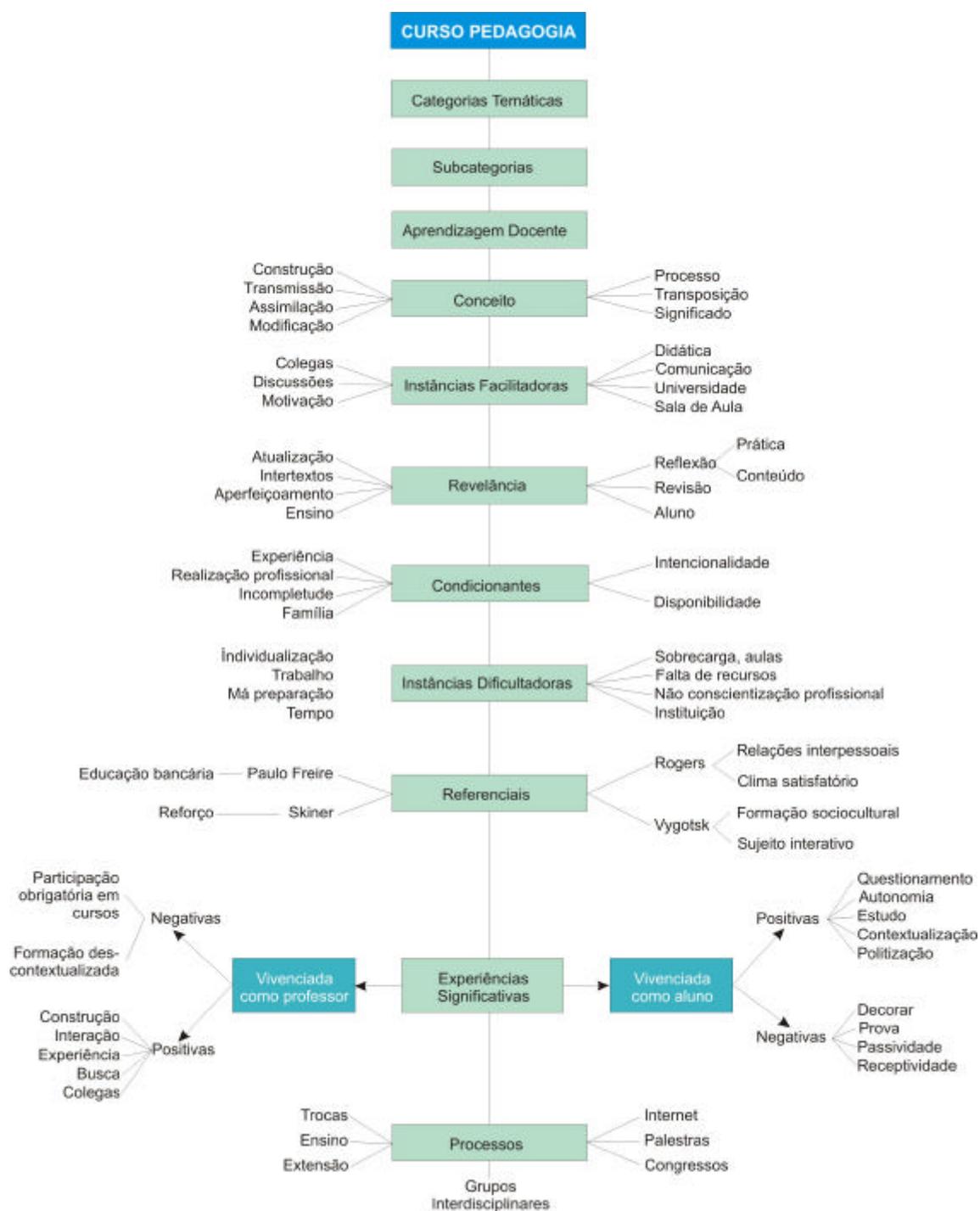


FIGURA 1

Fluxograma da estrutura semântica das entrevistas - Pedagogia.

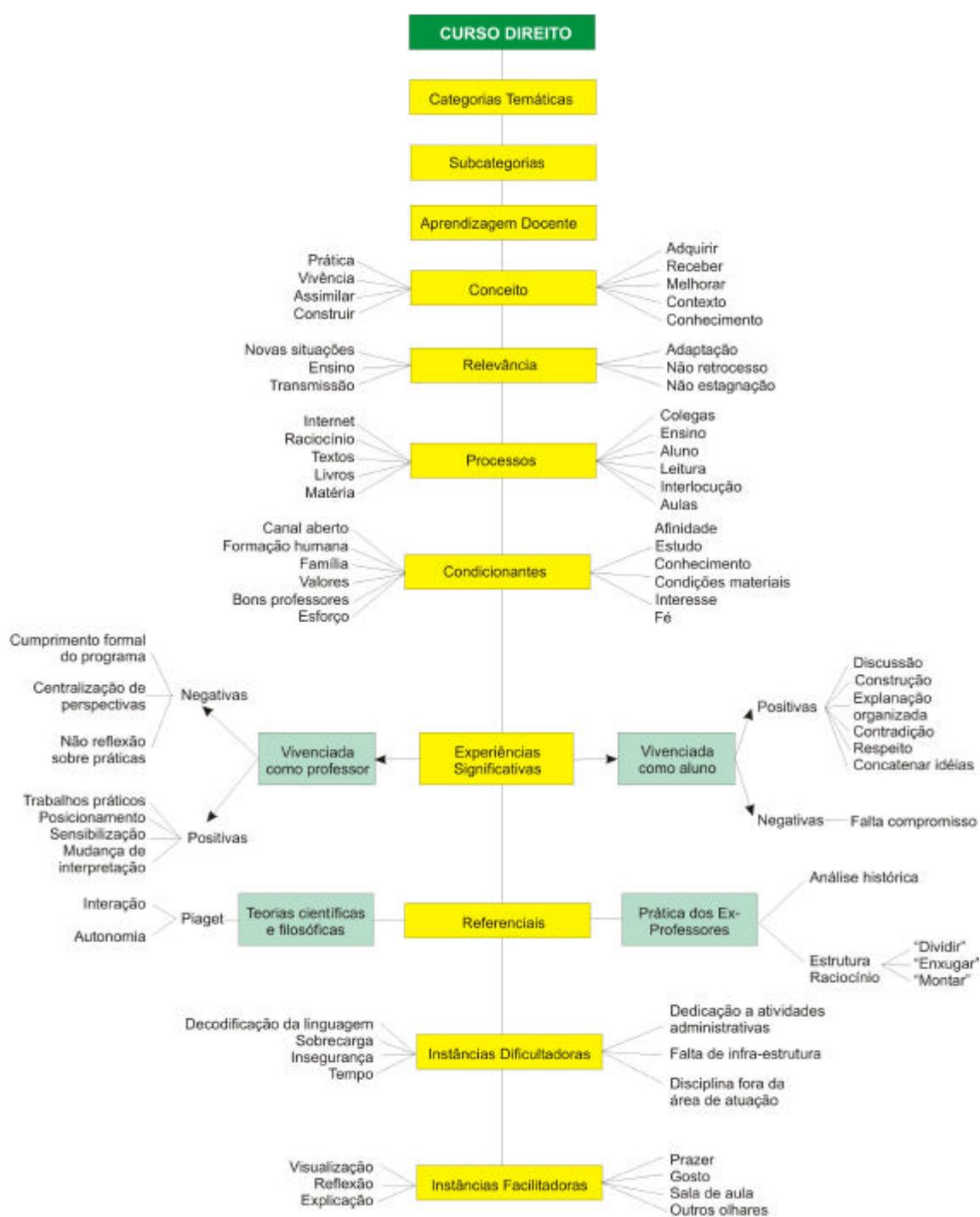


FIGURA 2

Fluxograma da estrutura semântica das entrevistas – Direito.

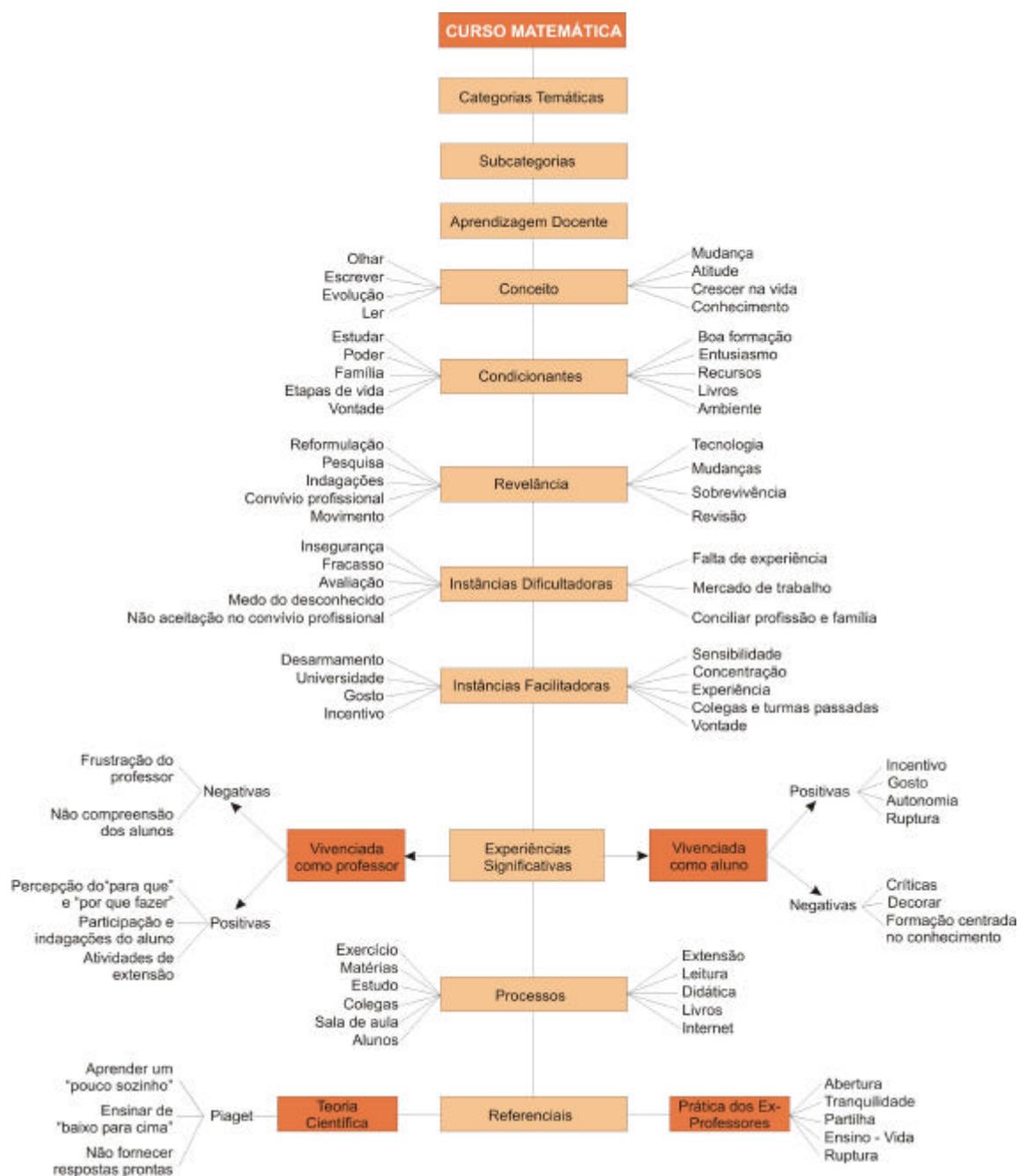


FIGURA 3

Fluxograma da estrutura semântica das entrevistas - Matemática.

- Freire, com sua crítica à educação bancária e a valorização do aprendizado na formação do educador:

(...) Como teórico eu me lembro muito de Paulo Freire, porque na década de 1980 aquilo que eu te falei da politização, ele foi muito discutido.

(...) Eles falam que aqui na universidade tem muitos problemas de autoritarismos.

(...) Às vezes os professores têm dificuldade para transmitir o conhecimento e usam muito da educação bancária que ele tanto criticou.

(...) Porque uma coisa na prática docente que leva em consideração é a própria questão da humildade que Paulo Freire colocava, né? Que o professor tem que ser submisso, humilde, no sentido de um eterno aprendiz, né? De ter consciência de que está sempre aprendendo. (R.M)

- Piaget, com a valorização do método psicogenético:

(...) A contribuição do método psicogenético de Piaget, onde se identificam algumas fases da criança. (R.M)

4.2. Técnica de Associação Livre

Em cada curso em que se aplicou a “técnica de associação livre” foi identificado um repertório de palavras associadas ao estímulo indutor “aprendizagem docente” (Anexo A). No Curso de Matemática identificou-se um total de 94 palavras associadas; no Curso de Pedagogia, 147; e no Curso de Direito, 95.

Para apresentação dos dados da técnica de associação livre consideram-se as classificações das palavras por grupo, tendo como critério a proximidade semântica e, posteriormente, a soma da frequência total de cada um (BARDIN, 1977:52).

Nas Figuras 4, 5 e 6, cada grupo semântico encontra-se representado em ordem de ascendência da menor frequência (periferia) para a maior frequência (centro).

Palavras associadas à palavra indutora “APRENDIZAGEM DOCENTE” Curso de Pedagogia

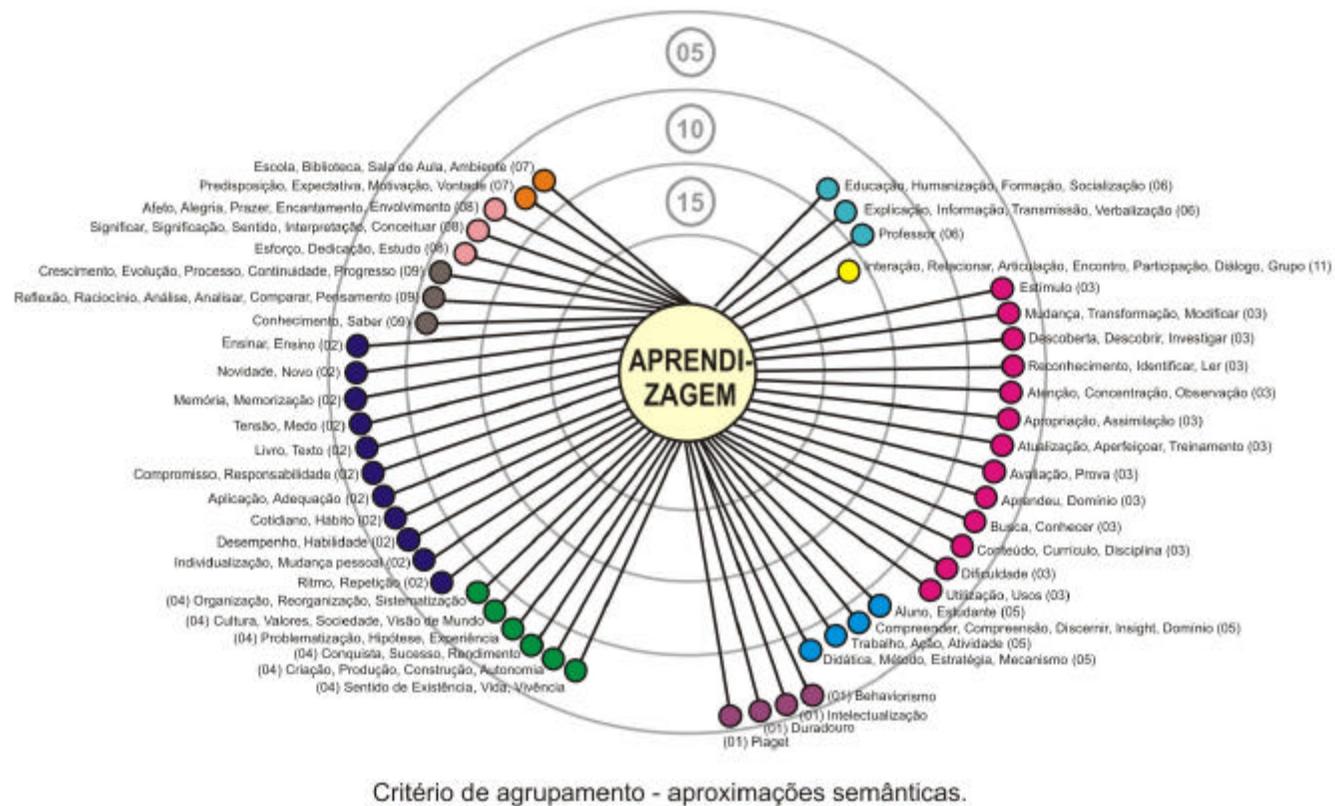
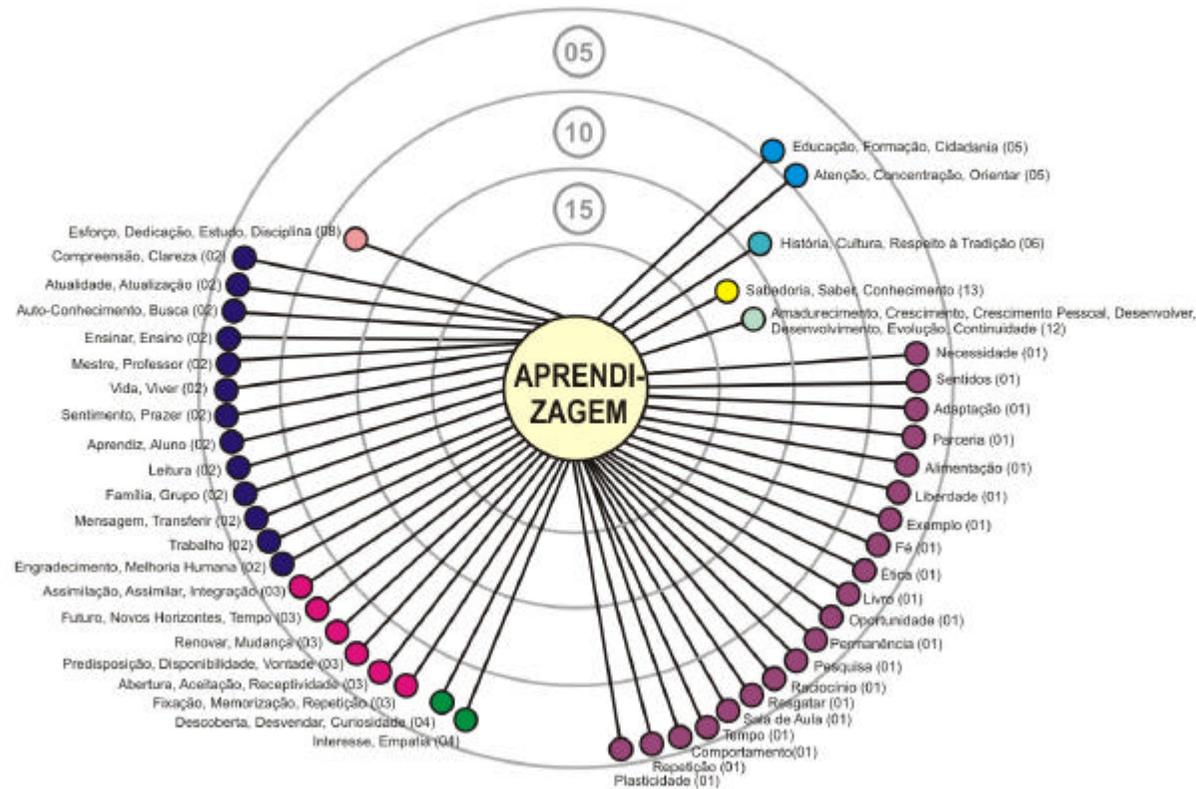


FIGURA 4

Palavras associadas à palavra indutora “aprendizagem” – Curso de Pedagogia.

**Palavras associadas à palavra indutora “APRENDIZAGEM DOCENTE”
Curso de Direito**



Critério de agrupamento - aproximações semânticas.

FIGURA 5

Palavras associadas à palavra indutora “aprendizagem” – Curso de Direito.

**Palavras associadas à palavra indutora “APRENDIZAGEM DOCENTE”
Curso de Matemática**

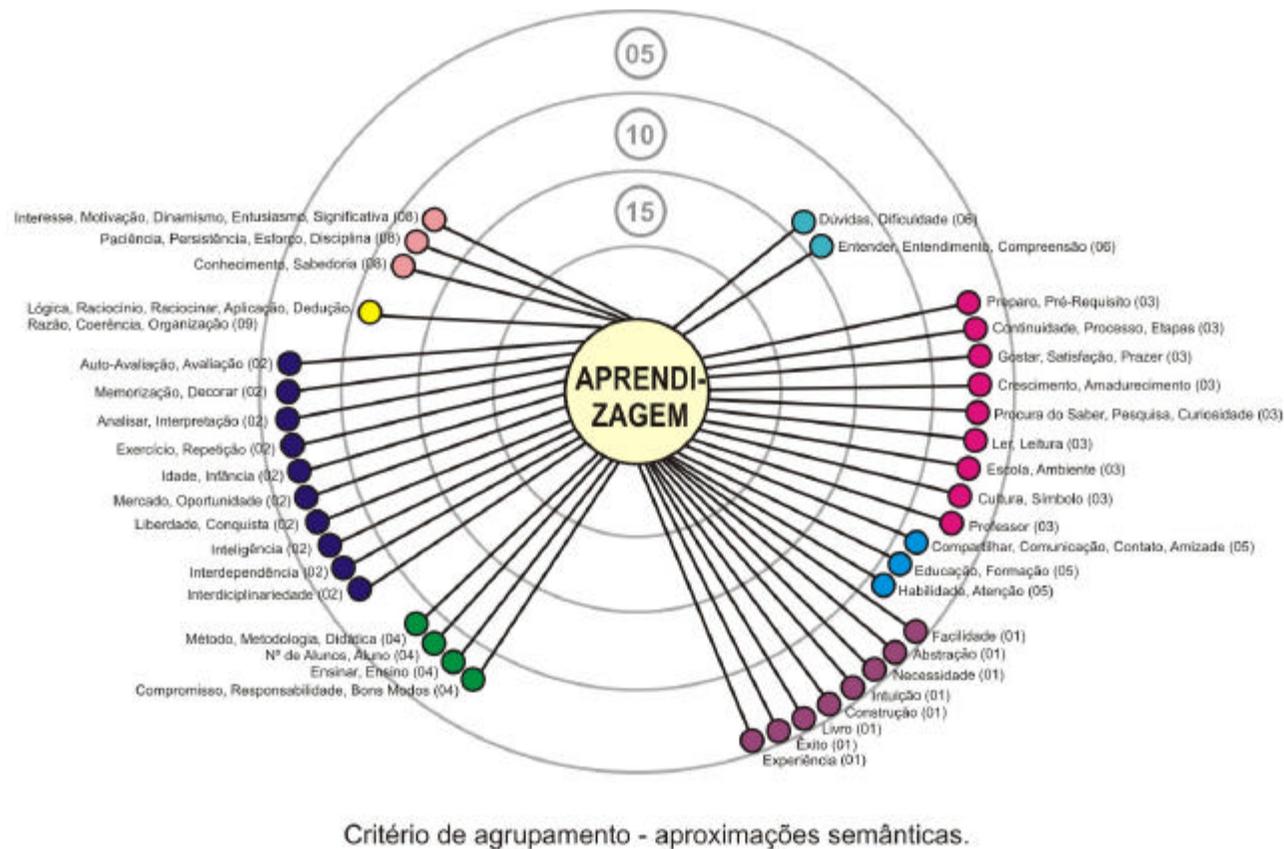


FIGURA 6

Palavras associadas à palavra indutora “aprendizagem” – Curso de Matemática.

4.3. Técnica das Escolhas Hierarquizadas Sucessivas

Neste item apresentam-se, por curso, os grupos de palavras que foram disponibilizadas aos entrevistados para os processos de escolhas hierarquizadas. Para o processo de seleção hierárquica foram disponibilizadas 32 palavras aos entrevistados do **Curso de Pedagogia (CP)**: conhecimento, professor, aluno, escola, interação, mudança, prazer, dificuldade, esforço, estímulo, estudo, compreensão, analisar, aprender, assimilação, conquista, continuidade, crescimento, dedicação, evolução, experiência, informação, interpretação, organização, processo, reflexão, significação, trabalho, utilização, vida, avaliação.

No Quadro 5 encontram-se representados grupos de palavras por nível de escolha hierárquica.

QUADRO 5

Palavras por agrupamento sucessivo hierárquico – Curso de Pedagogia

Palavras escolhidas e ordem de frequência por docente				
Escolha 16	Escolha 8	Escolha 4	Escolha 2	Escolha 1
Conhecimento (17)	Conhecimento (13)	Conhecimento (8)	Conhecimento (4)	Conhecimento (3)
Professor (4)	Professor (2)	Professor (1)		
Aluno (6)	Aluno (3)	Aluno (3)	Aluno (2)	Aluno (1)
Escola (5)	Escola (3)	Escola (1)		
Interação (13)	Interação (6)	Interação (4)	Interação (2)	Interação (1)
Mudança (9)	Mudança (6)			
Prazer (12)	Prazer (7)	Prazer (4)	Prazer (3)	Prazer (1)
Dificuldade (2)	Dificuldade (1)			
Esforço (4)	Esforço (2)			
Estímulo (5)	Estímulo (1)			
Estudo (13)	Estudo (5)	Estudo (2)	Estudo (1)	
Compreensão (15)	Compreensão (13)	Compreensão (6)	Compreensão (4)	Compreensão (1)
Analisar (8)	Analisar (4)	Analisar (3)	Analisar (1)	
Aprender (3)				
Assimilação (9)	Assimilação (4)	Assimilação (1)	Assimilação (1)	Assimilação (1)
Conquista (7)	Conquista (4)	Conquista (1)		
Continuidade (8)				
Crescimento (14)	Crescimento (11)	Crescimento (4)	Dedicação (2)	
Dedicação (6)	Dedicação (3)	Dedicação (3)		
Evolução (4)	Evolução (1)			
Experiência (16)	Experiência (10)	Experiência (6)	Experiência (3)	
Informação (9)	Informação (3)			
Interpretação (13)	Interpretação (4)	interpretação (1)		
Organização (6)	Organização (1)			
Processo (12)	Processo (5)	Processo (3)	Processo (1)	
Reflexão (18)	Reflexão (11)	Reflexão (7)	Reflexão (2)	Processo (1)
Significação (13)	Significação (7)	Significação (6)	Significação (4)	Significação (4)
Trabalho (9)	Trabalho (5)	Trabalho (3)	Trabalho (2)	Trabalho (2)
Utilização (16)				
Vida (16)	Vida (16)	Vida (16)	Vida (16)	Vida (16)
Avaliação (16)	Avaliação (8)			

Das 32 palavras apresentadas para hierarquização, os docentes do Curso de Pedagogia escolheram dez palavras mais significativas no que se refere ao objeto representado na aprendizagem docente, justificando sua escolha.

Significação

Para os docentes da Pedagogia a significação garante a identificação entre o professor e o que lhe é demandado. A transformação/formação docente constitui-se em significação imaginária. A aprendizagem está envolvida na produção de sentido, pois aprendemos e transmitimos melhor aquilo que tem significação legítima em nossa existência (“o fazer sentido é a alma de qualquer aprendizagem”). Ela só existe relacionada a uma situação, a um contexto que faz sentido para a vida docente.

Compreensão

A compreensão na aprendizagem significa um processo de reflexão.

Assimilação

Aprender, para os docentes de Pedagogia, significa assimilar, ou seja, incorporar um determinado conhecimento, apropriar-se deste por meio da compreensão, da interpretação e da significação.

Trabalho

Para eles, a categoria trabalho tem, subjacente ou explicitamente, as noções de processo, experiência e construção de habilidades e práticas ou conhecimentos teóricos. Por meio deste o ser humano constrói sua trajetória humanizante, cultura intelectual, espiritual e sua existência material. A aprendizagem, em última instância, deveria levar o educando ao aperfeiçoamento do trabalho, entendido como práxis, ou seja, a ação transformadora do mundo pelo homem, de forma intencional e criadora.

Aluno

Acreditam que a partir das colocações que o aluno faz, o professor vai refazendo os seus conhecimentos, bem como colocando suas reflexões nesta interação, pelo confronto que poderá promover uma aprendizagem mútua.

Conhecimento

O conhecimento é condição para qualquer transmissão. A aprendizagem docente faz-se pela busca do conhecimento, que é seu objetivo. Este gera a evolução, o crescimento e a mudança. A construção do conhecimento, ao longo dos anos, dá segurança ao professor para enfrentar cada desafio que a profissão promove. Quem conhece estabelece paralelos com a vida.

Vida

Seqüencialmente, afirmaram que enquanto há vida há aprendizagem. Viver confunde-se com aprender.

Prazer

A aprendizagem, para os docentes da Pedagogia, implica conhecimento, dedicação, vitória e crescimento interior, que proporciona prazer. Conhecer o mundo (“o que o homem foi capaz de criar na Terra”) e “provocar” as pessoas que buscam analisá-lo proporciona prazer.

Interação

Para os docentes da Pedagogia a interação é o principal processo que leva o professor a aprender. Ele precisa interagir com os conteúdos, com seus pares, com seus alunos e com a vida em geral, para que possa assimilar e integrar novas informações, significando, assim, sua realidade.

Processo

A aprendizagem para o professor é um processo, seja na formação inicial, seja na continuada, que não se constrói por acumulação de informações, cursos, técnicas, mas pelo exercício individual e coletivo da reflexão crítica sobre as práticas e os conteúdos de trabalho. Esse processo oportuniza a reconstrução da identidade profissional e também pessoal.

Na Figura 7 encontram-se representadas as escolhas nº 1 e as palavras destacadas pelos entrevistados para explicitá-las ou dar-lhes sentido. Nos Quadros 9, 10 e 11 apresenta-se, simultaneamente, uma síntese dos dados coletados nas entrevistas e nas técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas.

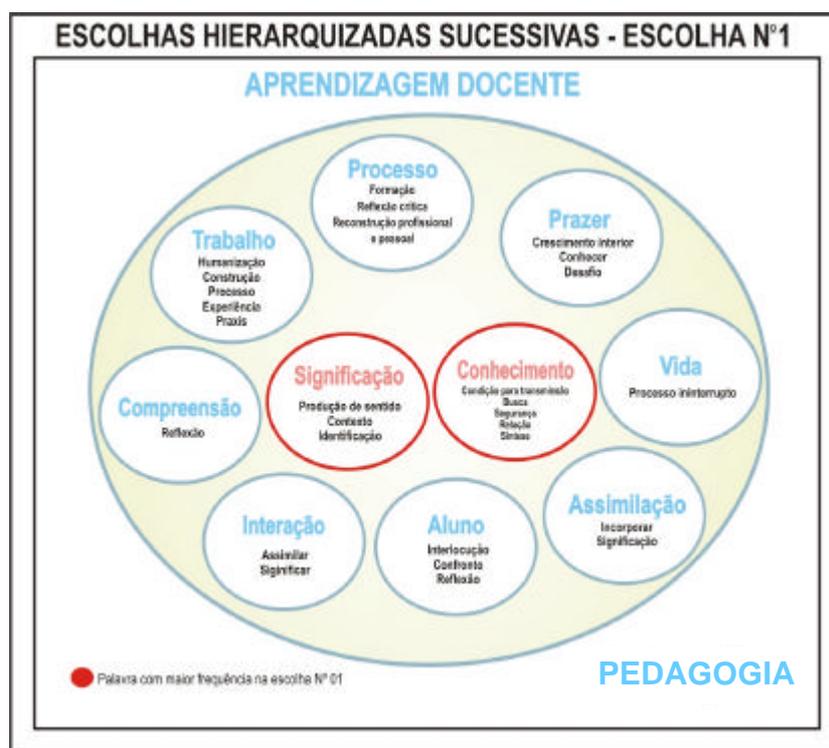


FIGURA 7

Escolhas hierarquizadas sucessivas – escolha nº 1 – Pedagogia.

No **Curso de Direito** (CD) consideram-se as 16 palavras apresentadas para a hierarquização: conhecimento, saber, cultura, educação, estudo, interesse, organização, desenvolvimento, atenção, descoberta, disciplina, esforço, leitura, método, mudança, trabalho.

No Quadro 6 pode-se visualizar o processo de escolha hierárquica das palavras por ordem de importância. Das 16 palavras apresentadas para hierarquização, os docentes do Curso de Direito escolheram sete significativas no que se refere ao objeto representado (aprendizagem docente), justificando sua escolha.

QUADRO 6

Palavras por agrupamento sucessivo hierárquico – Curso de Direito

Palavras escolhidas e ordem de frequência por docente			
Escolha 8	Escolha 4	Escolha 2	Escolha 1
Conhecimento (7)	Conhecimento (3)	Conhecimento (1)	Conhecimento (1)
Saber (1)			
Cultura (4)	Cultura (2)	Cultura (1)	
Educação (3)	Educação		
Estudo (10)	Estudo (8)	Estudo (4)	Estudo (2)
Interesse (7)	Interesse (6)	Interesse (3)	Interesse (2)
Organização (5)			
Desenvolvimento (5)	Desenvolvimento (3)	Desenvolvimento (2)	Desenvolvimento (1)
Atenção (4)			
Descoberta (5)	Descoberta (3)	Descoberta (2)	Descoberta (1)
Disciplina (9)	Disciplina (5)		
Esforço (5)	Esforço (3)	Esforço (3)	Esforço (2)
Leitura (8)	Leitura (4)	Leitura (2)	
Método (8)	Método (4)	Método (2)	
Mudança (4)	Mudança (3)	Mudança (2)	Mudança (1)
Trabalho (3)			

Estudo

Para os entrevistados, estudo é o enunciado adequado para definir a prática de um professor comprometido com seus interlocutores, com os quais estabelece uma relação dialógica, sentindo-se desafiado a refletir sobre seu próprio conhecimento. Acreditam que o conhecimento na ciência do Direito faz-se com estudo, cuja “profundidade” depende do aprofundamento do pesquisador, “associado a sua vontade de mudar, de repensar e de ser receptivo”.

Desenvolvimento

Os participantes entendem que o “treinamento da mente” é fator de desenvolvimento pessoal, o que possibilita compreender que o valor da aprendizagem mede-se pelos resultados que apresenta, pela contribuição que dá à comunidade.

Interesse

Considerando-se que só há aprendizado se houver interesse no que se estuda, no objeto a ser conhecido ou assunto a ser elaborado, este elemento torna-se condicionante para o desenvolvimento do estudo, do “fluir” da leitura e de sua “assimilação”.

Esforço

Esta escolha para os entrevistados justifica que o esforço é indispensável à atividade de aprendizagem do profissional, pois somente com “trabalho árduo” é possível atingir os objetivos almejados e cumprir os deveres assumidos. Somam-se ainda os argumentos de que a dedicação produz a regularidade e a “labuta” diária torna o aprendizado menos “traumático” e “mais e mais” se adquirem os conhecimentos necessários ao exercício de sua atividade.

Descoberta

Nos argumentos dos entrevistados do Direito, a descoberta integra-se à aprendizagem docente, à busca pelo desconhecido.

Conhecimento

Aprender significa assimilar e, conseqüentemente, conhecer. Atua como alavanca para a atualização que, conseqüentemente, leva à cultura, à organização, à disciplina, ao método, que, aliados, podem ajudar na aprendizagem do professor.

Mudança

Para os entrevistados do Direito o processo de aprendizagem pressupõe uma disposição à mudança, a alterar a própria condição. Interesse e descoberta fazem parte deste processo.

Na Figura 8 encontram-se representadas as escolhas nº 1 e as palavras destacadas pelos entrevistados do CD para explicitá-las ou dar-lhes sentido.



FIGURA 8

Escolhas hierarquizadas sucessivas – escolha nº 1 – Direito.

Aos docentes do **Curso de Matemática** (CM) propõem-se 32 palavras para a hierarquização: conhecimento, dificuldade, aluno, disciplina, atenção, compreensão, comunicação, cultura, dúvida, educação, ensino, estudo, leitura, professor, formação, habilidade, inteligência, responsabilidade, motivação, organização, paciência, preparo, ambiente, utilidade, interesse, amadurecimento, alimentação, construção, gostar, método, significativa e razão.

No Quadro 7 encontram-se representados grupos de palavras por nível de escolha hierárquica.

Das 32 palavras apresentadas para hierarquização, os docentes escolheram seis palavras mais significativas no que se refere ao objeto representado, justificando sua escolha.

Motivação

No discurso dos docentes observa-se que a motivação é condicionante de qualquer atividade profissional, de forma que irá “refazer as vontades” dos professores nos momentos de dificuldades, superando a falta de conhecimento e inteligência em alguma disciplina. Ela está associada à vontade ou à curiosidade, proporcionando sentido, facilitando e garantindo o sucesso das atividades.

Compreensão

A compreensão é indispensável à aprendizagem docente, à medida que esta permite aos professores entenderem e tirarem conclusões de seus objetos de estudo. De nada adiantam estudos, ter professores e ambientes se esse processo encontra-se ausente.

QUADRO 7

Palavras por agrupamento sucessivo hierárquico - Curso de Matemática

Palavras escolhidas e ordem de frequência por docente				
Escolha 16	Escolha 8	Escolha 4	Escolha 2	Escolha 1
Conhecimento (12)	Conhecimento (11)	Conhecimento (4)	Conhecimento (2)	Conhecimento (2)
Aluno (5)	Aluno (1)	Aluno (1)		
Dificuldade (4)				
Disciplina (5)	Disciplina (2)	Disciplina (1)	Disciplina (1)	
Atenção (5)	Atenção (2)			
Compreensão (10)	Compreensão (7)	Compreensão (6)	Compreensão (2)	Compreensão (1)
Comunicação (8)	Comunicação (3)	Comunicação (1)		
Cultura (4)				
Dúvida (2)	Dúvida (2)			
Educação (4)	Educação (1)	Educação (1)		
Ensino (5)	Ensino (3)	Ensino (1)		
Estudo (11)	Estudo (8)	Estudo (3)	Estudo (3)	Estudo (1)
Leitura (10)	Leitura (6)	Leitura (2)		
Professor (7)	Professor (3)	Professor (1)		
Formação (10)	Formação (2)	Formação (1)		
Habilidade (9)	Habilidade (4)	Habilidade (2)	Habilidade (1)	
Inteligência (7)	Inteligência (3)	Inteligência (1)	Inteligência (1)	
Responsabilidade (6)	Responsabilidade (5)	Responsabilidade (3)	Responsabilidade (2)	Motivação (4)
Motivação (11)	Motivação (10)	Motivação (8)	Motivação (6)	
Organização (7)	Organização (3)	Organização (1)		
Paciência (5)	Paciência (1)			
Preparo (4)				
Ambiente (5)	Ambiente (1)			
Interesse (8)	Interesse (7)	Interesse (6)	Interesse (4)	Interesse (2)
Amadurecimento (8)	Amadurecimento (2)	Amadurecimento (1)		
Construção (2)				
Gostar (8)	Gostar (3)	Gostar (1)		Método (1)
Método (7)	Método (4)	Método (2)	Método (1)	Significativa (1)
Significativa (2)	Significativa (1)	Significativa (1)	Significativa (1)	

Interesse

Evidencia-se que um profissional sem interesse encontra-se “morto”. O interesse precede o processo de motivação que viabilizará o incentivo.

Método

Reconhece-se sua importância na aprendizagem docente, considerando-se que ele permite aos professores concatenarem melhor as idéias que alicerçam o assunto em questão, tornando o aprendizado mais racional e profundo.

Conhecimento

Na relação ensino-aprendizagem o conhecimento é o primeiro degrau do processo, de forma que se torna a base da compreensão e do interesse por tudo aquilo que cerca o docente e que ele propõe fazer. A busca ou a aquisição do conhecimento geram mais motivação, facilitação, gosto e construção para se prosseguir no aprendizado.

Significação

A significação no processo de aprendizagem do docente torna a aprendizagem consciente, útil e consolidada.

Na Figura 9, encontram-se apresentadas as escolhas nº 1 e as palavras destacadas pelos entrevistados para explicitá-las ou dar-lhes sentido.

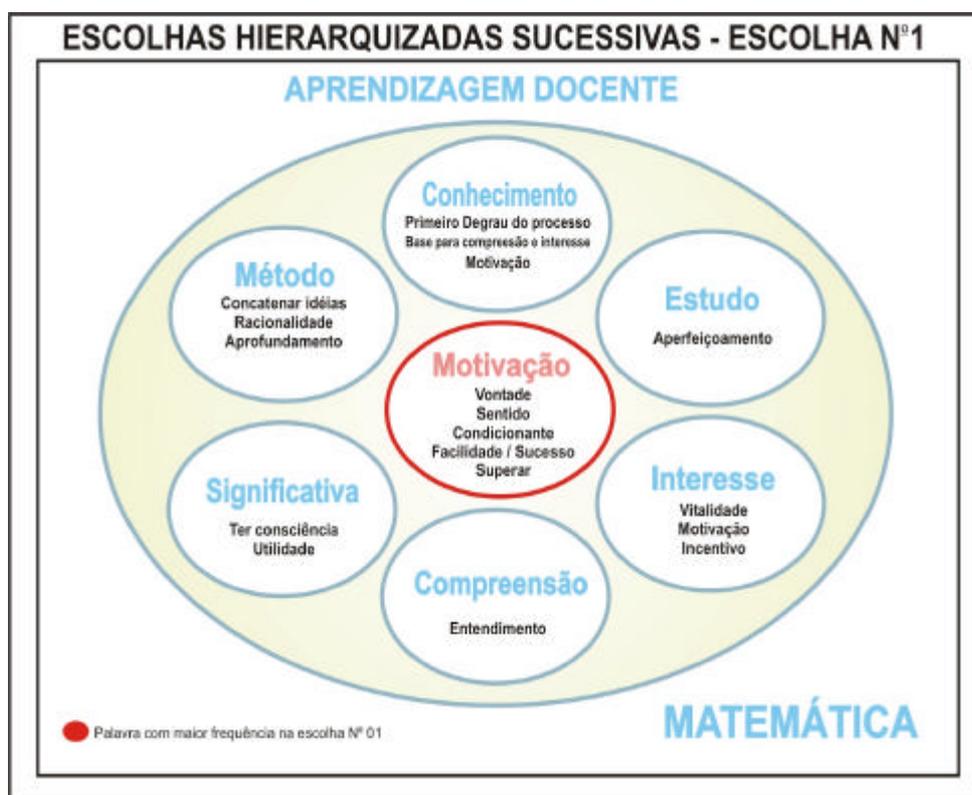


FIGURA 9

Escolhas hierarquizadas sucessivas – escolha nº 1 – Matemática.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA ENTREVISTA

5.1. Das Matrizes Epistemológicas Científicas às Matrizes Pedagógicas: as Representações Sociais do Aprendizado Docente

Nesta seção, constituem-se partes integrantes do processo de análise a contextualização e reflexão das disciplinas científicas de formação e atuação dos docentes entrevistados, a identificação de seus estatutos epistemológicos e, posteriormente, o estudo pormenorizado das representações desses atores no que concerne ao processo de aprendizagem docente nos respectivos campos.

Parte-se do entendimento de que as representações sociais não podem ser desvinculadas dos atores sociais que as produzem, bem como de seus universos culturais de atuação e significação. Nesta perspectiva, considera-se, do ponto vista teórico-metodológico, que a contextualização dos campos profissionais não se apresente em capítulo à parte, mas que se integre ao processo de análise dos conteúdos das falas como um referencial que viabilize o diálogo entre o pesquisador e o universo representativo dos atores sociais em ação.

Na análise dos conteúdos das falas dos docentes que se farão apresentar, procurar-se-á compreender como os conhecimentos científicos de seus respectivos campos, Pedagogia, Direito e Matemática, infiltram-se no universo cultural de suas representações sociais, sendo reconstruídos,

assumindo a forma de valores que passam a constituir as estruturas simbólicas mediadoras de seus discursos. Compartilha-se com SACRISTÁN (2003), ao afirmar que “no movimento histórico das sociedades vão estabelecendo-se procedimentos de depuração das informações culturais pedagógicas acumuladas e criam-se costumes de pensar cristalizados” (2003, p. 18).

5.1.1. A ciência da Pedagogia

Delimitar a Pedagogia como um campo de atuação é se referir a uma ciência em vias de constituição no que diz respeito às exigências metodológicas do ponto de vista científico e do conhecimento do real. Ela tem sido objeto de discussão, seja sobre o seu estatuto epistemológico, seja sobre as prerrogativas de seus profissionais. Neste sentido, segundo SEVERINO (2003), deve ser compreendida tomando-se como referências a sua temporalidade e a sua historicidade.

O campo de estudo da Pedagogia é complexo, pois abrange questões relativas ao desenvolvimento daquele que se educa, como a descrição da própria intervenção no educar. Para tanto, convergem o aprender e o ensinar como objetos de reflexão.

Na ótica de GHIRALDELLI JR. (1991), a Pedagogia pode ser compreendida em seu sentido lato e restrito. Em seu sentido lato pode ser denominada como um campo de conhecimentos que abriga os chamados “saberes da área de educação”, e em seu sentido restrito designa os procedimentos, os processos e os saberes necessários ao desenvolvimento educativo.

MARTINS (1996) reconhece que a essência da Pedagogia é a criação, na situação educativa, de um quadro de referência da intervenção educativa, por meio da reelaboração das ciências dos fundamentos e das ciências didático-metodológicas, transformando-as em ciências da educação, portanto pedagógicas.

Segundo GIUSTA (2005), sua constituição como área de estudo e pesquisa sobre a Educação desenvolve-se no contexto das transformações do Humanismo Renascentista, com Marco em Comenius (1930) que sintetiza o

velho e o novo no campo pedagógico em sua obra “Didática Magna”. Nesta, já se pode identificar a necessidade de definir a didática como uma arte em que técnica e criatividade devem se integrar, elevando a prática docente a um campo de investigação e inovação permanente. Mas é através de Herbart, filósofo alemão, que a Pedagogia deixa de ser vista como literatura sobre a educação, assumindo inicialmente uma concepção de ciência da educação.

No cenário da Educação e áreas afins pode-se fazer referência a vários nomes cujas reflexões e experiências pedagógicas têm sido valiosas para as reflexões atuais nos campos da educação e da docência. Entre eles estão, no século XIX, Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852) e suas significativas contribuições, sobretudo na educação infantil. Propriamente nos séculos XIX e XX, na direção dos ideais escolanovistas, pode-se fazer referência, na Rússia, a Tolstoi (1828-1910), com seu projeto político-pedagógico fundamentado na autogestão e no autogoverno do aluno; na Alemanha, a Kerschensteiner (1854-1932), na valorização do trabalho coletivo como núcleo do processo educativo; na Itália, a Montessori (1870-1952), priorizando o educar pelos sentidos; nos EUA, a Dewey (1859-1952), na concepção da escola como reconstrução social e experiência democrática; na Bélgica, a Decroly (1871-1932), entre outros. Especificamente no Brasil podem ser destacados Lourenço Filho e Anísio Teixeira como divulgadores dos ideais escolanovistas, implementando reformas e desenvolvendo experiências pedagógicas no âmbito escolar (GIUSTA, 2005).

A Pedagogia, assim como todas as construções humanas, sofre as conseqüências de sua temporalidade e historicidade, assumindo tendências diferenciadas. Reconhece-se, nas publicações de SAVIANI (1983) e LIBÂNEO (1985), uma tentativa de caracterização das tendências pedagógicas no contexto educacional, fundamentando-se em seus pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos.

Segundo LIBÂNEO (1985), a prática escolar reflete a determinação histórico-social e política, que caracteriza diferentes acepções de homem e sociedade, resultando em múltiplas conjeturas sobre a função da escola, da aprendizagem, das relações professor-aluno, dos métodos etc.

A forma como os professores representam e realizam seu trabalho e os significados atribuídos às suas ações no cotidiano educativo encontram-se articulados, explícita ou implicitamente, a pressupostos teóricos e metodológicos, sejam estes baseados no senso comum, nos saberes consolidados nas experiências empíricas ou referendados pelas teorias científicas.

Compartilha-se com o autor a concepção de que essas tendências não aparecem em sua forma pura, assim como não conseguem absorver toda a riqueza da prática concreta. Considera-se que a tentativa de caracterização de seu espaço-temporal pode vir a constituir-se em referenciais de análise para a compreensão da prática docente.

Para o referido autor, as tendências pedagógicas podem ser classificadas em dois grupos. O primeiro é denominado de Pedagogia Liberal, que se subdivide em tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. O segundo, de Pedagogia Progressista, caracterizando-se como libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Segundo LIBÂNEO (1985, p. 24), a Pedagogia Tradicional, conhecida como intelectualista e enciclopedista, evidencia o ensino humanístico de cultura geral. O papel da escola é a preparação intelectual e moral dos indivíduos. Os métodos de ensino baseiam-se na exposição verbal, em que há um predomínio da autoridade do “professor”. A “aprendizagem” é receptiva, mecânica e sua retenção ocorre por associação, repetição e memorização. Portanto, sua transferência depende do treino para que se possa responder às situações novas de forma similar às anteriores.

Em uma perspectiva diferenciada, a Pedagogia Renovada Progressista concebe que a escola deve organizar-se de forma que retrate a vida, devendo promover a integração do aprendiz por meio da experiência, objetivando a satisfação dos seus interesses em um ambiente estimulador. Neste sentido, o professor deve possibilitar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno, garantindo um clima harmonioso em sala de aula, onde os conteúdos devem ser estabelecidos em função das necessidades dos alunos, dos seus desafios

cognitivos e das situações problematizadoras. O método de ensino caracteriza-se pelo “aprender fazendo”, em um contexto em que se acentuam a pesquisa e a descoberta.

Na prática escolar nota-se predominantemente a influência da Pedagogia Progressista nos cursos de licenciatura, na adoção por instituições particulares dos métodos de Montessori, dos métodos dos centros de interesse de Decroly e do método de projetos de Dewey. Identificam-se, também, as contribuições da Psicologia Genética de Piaget, sobretudo na educação pré-escolar.

De acordo com o autor, no sentido lato, a aplicação dos princípios desta Pedagogia é muito reduzida em função das condições objetivas das instituições, da formação dos agentes e do enraizamento das práticas pedagógicas tradicionais (LIBÂNEO, 1985, p. 26).

Acentuando a formação de atitudes pela escola, centrando-se nos problemas psicológicos em detrimento dos pedagógicos ou sociais, destaca-se a presença da tendência Pedagógica Renovada Não-diretiva. Tendo como representante Carl Rogers, ela focaliza o ensino com o propósito de favorecer o autodesenvolvimento e a realização, destacando as relações intersubjetivas, a comunicação e o incentivo da busca pessoal do conhecimento.

Acredita-se que cada professor tem um estilo próprio de ensinar, sendo um facilitador da aprendizagem nos contextos de aceitação pessoal, confiança, receptividade. O processo de aprendizagem deve ser centrado no sujeito, em suas vivências. Este ocorre quando as suas próprias configurações são modificadas, pois se aprende o que é significativamente relacionado às percepções pessoais. A retenção é mediada pela relevância do aprendido para o “eu”.

A Pedagogia Não-diretiva de Rogers fundamenta-se em suas experiências como terapeuta. Suas idéias têm tido um campo maior de abrangência entre orientadores educacionais e psicólogos escolares do que entre professores (LIBÂNEO, 1985, p. 28).

Identifica-se, também, no cenário educacional brasileiro a presença da Tendência Liberal Tecnista. A escola, concebida como um sistema social harmônico, orgânico e funcional, tem a função modeladora do comportamento humano, das habilidades e das atitudes necessárias à integração dos indivíduos na máquina do sistema social global. Ela deve recorrer à aplicação dos princípios científicos, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

Os métodos de ensino primam pela utilização de procedimentos e técnicas que visem o controle das contingências ambientais que assegurem a transmissão e recepção da informação. Compete ao professor administrar, de acordo com um sistema instrucional eficaz (objetivos operacionais, procedimentos e avaliação), as condições de transmissão da informação, sendo o aluno um indivíduo responsivo a um sistema operacional previsto.

A Pedagogia Tecnista fundamenta-se nos princípios da aprendizagem referendados por teorias científicas, entre as quais destaca-se a Behaviorista. Para esta teoria o ensino “é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter”, no qual aprender é mudança de desempenho. Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços.

Na prática escolar a influência da tendência tecnista remonta aos anos 1950, com o Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar (PABAAE). Nas políticas oficiais, o marco de implantação do modelo tecnista são as Leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º Graus, visando adequar a escola aos modelos de racionalização dos sistemas de produção de capitalista.

LIBÂNEO (1985, p. 32) apropria-se do termo “progressista”, utilizado por Snyders, para designar em uma ótica diferenciada, as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

A tendência “Progressista Libertadora” tem como marca de atuação os processos informais de ensino. Todavia, observa-se o envolvimento de

professores e educadores com os princípios que norteiam sua acepção de educação definida como uma atividade mediatizada pela experiência histórico-cultural de seus agentes, da qual se extraem os conteúdos aprendidos e se desenvolve a formação da consciência crítica de sua realidade.

Nesta ótica, os conteúdos de ensino devem constituir-se de temas geradores, decorrentes da problematização da prática de vida dos educandos, em que o ensino não se reduz a um processo de transmissão, devendo potencializar novas formas de relação dos educandos com sua realidade e prática de vida.

A Educação tem uma função essencialmente política. A relação entre “educador” e “educando” deve ser balizada pela troca de experiência em torno da prática social, pelo diálogo “que engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer, educador-educando, educando-educador, em que o trabalho educativo priorize os grupos de discussão” (FREIRE, 1980).

A “aprendizagem” deve abranger não apenas a codificação e a decodificação da realidade, mas também a sua problematização, ou seja, o esforço de compreensão do vivido em um nível de consciência mais crítico da realidade.

A Pedagogia Libertadora tem como inspirador e divulgador Paulo Freire, que retrata experiências advindas de sua trajetória na educação de adultos e na educação popular. Entretanto, educadores de vários países, sobretudo da América Latina, têm tentado estender suas concepções de educação ao ensino formal em seus diversos níveis.

Outra tendência presente no campo educativo é a “Pedagogia Libertária”, que tem como pressuposto a escola que exerce e atua no sentido libertário e autogestionário, fomentando a participação grupal nos mecanismos institucionais de mudança (associações, conselhos, assembléias). Nesta tendência, assim como na anterior, há um sentido expressamente político na formação educativa. Conhecida também como Pedagogia Institucional, objetiva ser uma forma de resistência contra a burocracia dominadora do Estado.

Reconhecem, portanto, que os conhecimentos de ensino devem resultar das experiências de participação crítica vivenciadas pelos grupos, sendo uma forma de descoberta, de respostas às necessidades e às exigências da vida social, em que o “professor” venha a constituir-se um orientador e catalisador, devendo inserir-se no grupo para uma reflexão comum.

Há um destaque para a “aprendizagem” informal e intergrupala e para a negação de todas as formas coercitivas que inibem o desenvolvimento da autonomia. Em novas situações apenas o que é possível de uso prático, apenas o que é vivido e experimentado pelo aprendiz, pode ser incorporado e utilizado.

Pode-se notar a influência dessa tendência, em alguns libertários, como Lobrot, Tolstoi e Freinet; nos mais antigos, como Ferrer e Gardia; e, entre os mais recentes, Vasquez e Oury. Podem também ser citados Mauricio Tragtemberg, apesar de sua tônica não ser propriamente pedagógica, e as propostas efetivas de ação escolar de Miguel Gonzales Arroyo.

Finalizando as tendências progressistas, identifica-se a “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”. Para esta tendência a escola tem como papel central a difusão de conteúdos culturais, que não podem se tornar indissociáveis das realidades sociais. Há uma valorização da cultura universal incorporada pela humanidade, porém com permanente avaliação diante das realidades sociais.

O papel do “professor” é insubstituível e consiste, por um lado, em promover a apropriação dos conteúdos culturais pelo aluno, interligando-os à experiência, processo a que se denomina de continuidade; e, por outro lado, em proporcionar elementos de análise crítica que o auxiliem a superar a imediatez da experiência, processo compreendido como ruptura. Admite-se, outrossim, que o aluno só poderá ampliar suas experiências reconhecendo-se nos conteúdos e nos modelos sociais apresentados pelo professor.

Os métodos devem estar subordinados aos conteúdos. Não devem ser dogmáticos, primando exclusivamente pela transmissão, tampouco espontâneos de livre expressão, como se o saber fosse inventado. A reconstrução do conhecimento “vai da ação à compreensão e da compreensão à

ação, até a síntese”, ou seja, a unidade entre a teoria e a prática.

A “aprendizagem” envolve a organização das experiências, o desenvolvimento da capacidade de processar e lidar com os estímulos do ambiente. A transferência da aprendizagem só ocorre a partir da síntese (ação-compreensão-ação), isto é, de uma visão parcial para uma visão unificadora.

No que se refere à manifestação e à influência da Pedagogia Crítico - Social dos Conteúdos na prática, podem elucidá-las as experiências pioneiras soviéticas de Pistrak Makarenko; as atuais de Charlot, Suchodolski e Manacorda; e, em destaque, as de Snyders, além de autores brasileiros como Dermeval Saviani.

Dialogando-se com as produções teóricas de SAVIANI (1983), pode-se identificar também uma tentativa de periodização das tendências e correntes da educação brasileira. Segundo SAVIANI (1983), na década de 1930 foi acentuada a influência da “Tendência Humanista Tradicional”, que se manifestou nas vertentes religiosa e laica.

No fim da década de 1920, as preocupações políticas cedem lugar às preocupações pedagógicas. Nos anos trinta e na década de 1940, ensaiam-se várias reformas da instrução pública, a criação de escolas experimentais e a implementação de estudos pedagógicos. Neste sentido, há um maior refluxo de circulação das idéias pedagógicas, consolidando-se o predomínio da “Tendência Humanista Moderna”.

Há, nesse momento, uma influência das idéias “progressistas” nas escolas e nos cursos de formação. Focaliza-se um ensino que deve ser centrado no interesse do aluno, com um material didático diversificado e orientado por especialistas das áreas de ciências humanas, com destaque para a Psicologia, Sociologia e Biologia.

Várias correntes passam a encenar no universo educacional, como o psicologismo pedagógico (década de 1940), o sociologismo (década de 1950) e o economicismo (década de 1960), representando esta última a fase de transição para a Tendência Tecnicista. Com golpe militar de 1964 e a conseqüente recomposição das hegemonias, buscou-se a racionalização dos recursos

existentes, a utilização de aparatos persuasivos nos meios de comunicação, bem como a utilização de tecnologias sofisticadas.

Os meios educacionais, como aparatos ideológicos do Estado, passam a ser invadidos por correntes ou propostas pedagógicas, como “enfoque sistêmico”, “operacionalização de objetivos”, “tecnologias de ensino”, “microensino” etc. (SAVIANI, 1983, p. 38).

Paralelo ao predomínio da “Tendência Tecnicista” emerge, na década de 1970, um conjunto de estudos que poderiam ser agrupados sob o nome de “Tendências Crítico-Reprodutivistas”. Estas tendências desenvolveram-se sob a influência da teoria do sistema de ensino como violência simbólica, da teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (SAVIANI, 1983, p. 39).

Não abdicando do mérito dessa tendência de denunciar a escola como instituição reprodutora das relações sociais de produção, e considerando, de modo linear, as relações entre os determinantes sociais (econômico, político, cultural) e a escola, a referida tendência ressalta uma postura pessimista e imobilista nos meios educacionais.

Em uma perspectiva distinta, as “Tendências Dialéticas” consideram que a educação é um espaço atravessado pelos antagonismos inscritos na essência do modo de produção capitalista: contradição capital-trabalho (SAVIANI, 1983, p. 40). Admitem que a relação entre a escola e o contexto sociopolítico e econômico é marcada por contradições, em que o espaço próprio da educação é o da reprodução, desapropriação e reapropriação do saber.

Essas relações definem-se pelo conflito, pelo embate permanente de forças internas e externas. A escola, para além de um instrumento de alienação, é também um instrumento de transformação do ser humano.

Considerando-se os princípios epistemológicos em que se fundamentam o campo da Pedagogia e de suas várias tendências no contexto científico-pedagógico, as reflexões aqui apresentadas direcionam-se para o universo representativo de professores do Curso de Pedagogia de uma universidade federal de Minas Gerais, no que se refere ao universo representacional do aprendizado docente.

Os entrevistados iniciam suas reflexões em torno do objeto representado, procurando conceituar a aprendizagem docente nas seguintes perspectivas:

(...) está sempre voltada para a modificação do conhecimento e busca dessa construção, tendo uma relação e um significado para a vida cotidiana (EA).

(...) é um conceito de mão dupla. Tanto o professor transmite para o aluno, e ele aprende, quanto o aluno transmite para o professor e ele sai aprendendo. (...) significa, da parte do professor, transmitir aquele conteúdo específico (J.H.).

(...) você realmente aprende quando sabe aplicar os conhecimentos (R.M.).

Direcionando-se para os conteúdos de suas falas, pode-se observar que os entrevistados procuram fazer referência aos processos e às condutas que qualificam a aprendizagem docente. Detendo-se inicialmente nas unidades semânticas das falas de “construção”, “mudança”, “interação” e “significado”, há indicativos da presença de valores cujos referenciais ancoram-se em uma concepção de aprendizagem que partilha dos ideais pedagógicos interacionistas. A título de ilustração, podem-se reconhecê-los nas reflexões de vários autores e tendências pedagógicas que tradicionalmente têm destacado-se nos currículos dos cursos de formação docente.

A “construção” pode ser considerada como uma categoria central nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento nas Tendências Cognitivistas, com destaque para a teoria Piagetiana¹⁰, à medida que esta fundamenta-se no pressuposto de que a produção e o desenvolvimento do conhecimento articulam dois processos: a sociogênese e a psicogênese, devendo, portanto, ser compreendido, ao mesmo tempo, como uma construção individual (sujeito) e coletiva (humanidade).

Da mesma forma, a importância atribuída à “interação” pelos entrevistados ganha destaque, neste enfoque, no reconhecimento de que os processos de construção desencadeiam transformações mútuas entre dois pólos

¹⁰ Recorrer às obras de Jean Piaget. Pode-se fazer referência a PIAGET, Jean e GREGO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Vol. 7, Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

interatuantes (sujeito-objeto). Essa inter-relação envolve a atuação dos processos de “assimilação”, traduzindo a idéia de significação, e de “acomodação”, a de transformação.

Dialogando-se com as teorias socioculturais, considerando-se as contribuições de Vygostky (1896-1934), há, igualmente, indicativos de uma aproximação entre as unidades discursivas e seus pressupostos teóricos, à medida que este articula três categorias essenciais: histórica, mediação e cultura, no estudo do aprendizado humano, suas condutas e representações. Este faz, especificamente, referência à aprendizagem como um processo que efetiva-se nos contextos da mediação socioinstrumental, sendo a linguagem principal instrumento que permite ao aprendiz apropriar-se da realidade e dotá-la de significação.

Orientando-se para os respectivos pressupostos e detendo-se nas falas dos entrevistados, pode-se, igualmente, perceber que procuram avaliar a aprendizagem do professor, relacionando-a também ao exercício da profissão, priorizando como referencial de conduta a “transmissão”, ao mesmo tempo em que parecem implicitamente fazer uma reflexão em torno da função docente. Os docentes parecem reafirmar o princípio de que a mediação ocupa um papel fundamental no ensino-aprendizagem, e, neste sentido, não é um processo espontâneo, e sim orientado, em que o professor tem um papel central na difusão dos conteúdos culturais. Sob este aspecto, há indícios de que a avaliação do aprendizado docente deva incidir sobre o campo da mediação, que é revestido de sentido pelos entrevistados na unidade discursiva “transmissão”.

Por outro lado, detendo-se particularmente no binômio “aprender-aplicar”, os entrevistados sugerem, por sua vez, que os resultados a serem alcançados e sua transferência venham a tornar-se um indicativo da aprendizagem do professor. Pode-se, portanto, inferir a possibilidade de aqueles estarem fundamentando-se no princípio da objetividade em que se têm ancoradas as Tendências Empíricas Pragmáticas na caracterização do aprendizado.

Em convergência com esse princípio, as Tendências Pedagógicas Tecnicistas, validando-se pelas teorias behavioristas, são concordantes na

identificação dos comportamentos aprendidos como respostas (operantes) a estímulos externos. Para tanto, a aprendizagem é avaliada em função dos resultados manifestos, ou seja, do desempenho a que os entrevistados parecem nomear como “aplicação”. Neste sentido, são expressivos os argumentos de GIUSTA (1985): “a mente torna-se cognoscente à medida que absorve o impacto do mundo exterior” (p.2).

Retomando as falas dos entrevistados, observa-se que eles procuram qualificar os processos por meio dos quais aprendem, referindo-se à “pesquisa “como um momento rico e oportuno, em que o professor está construindo conhecimento, tendo condições de transpor para o ensino e a extensão” (R.M.). Consideram-se ainda “a troca entre pessoas, a possibilidade de conhecer o trabalho do outro e o trabalho de equipe” (J.H.). Valorizam-se os momentos em que “o aluno está refletindo, colocando suas idéias, levando o professor a rever os seus conceitos” (J.H.).

Essas falas reiteram valores que representam uma síntese das contribuições interacionistas anteriormente mencionadas, ao mesmo tempo em que ampliam os grupos de significação, referindo-se também à “pesquisa, à troca, ao trabalho de equipe e à reflexão”. Buscando-se contextualizá-los na história do pensamento pedagógico, pode-se reconhecê-los inicialmente nos ideais escolanovistas.

Resgatando-os na memória das reflexões pedagógicas de seus idealizadores, eles podem ser compartilhados com o pensamento de DEWEY (1959) no reconhecimento de que a aprendizagem deve ser intencional, fundamentando-se na experiência, na investigação e na descoberta, não devendo ser relegada à causalidade, sem submeter ao controle reflexivo. Portanto, é valiosa à medida que os indivíduos que ela afeta saiam preparados para enfrentar e incorporar novas experiências. Referindo-se especificamente ao trabalho do professor na escola, acredita-se que este deve fundamentar-se na cooperação, no intercâmbio e na discussão.

Dialogando também como Piaget (1958), pode-se visualizar uma proximidade entre as unidades discursivas “trocas e trabalho de equipe” e a importância por ele atribuída às interações entre pares no processo de

construção do conhecimento, à medida que estas tendem a favorecer a emergência de conflitos que promovem desequilíbrios cognitivos, propiciando, por sua vez, a reconstrução dos esquemas operatórios. Nesta perspectiva, tornam-se providenciais os argumentos dos entrevistados ao valorizarem os “momentos em que o aluno está refletindo, colocando suas idéias, levando o professor a rever os seus conceitos”.

Referindo-se também a Paulo Freire, um dos renomados pedagogos do século XX, pode-se reconhecer em sua teoria uma fonte difusora de idéias que se materializam nos discursos dos que buscam conceber uma epistemologia do aprendizado docente: compartilha-se, igualmente, do princípio de que a organização do trabalho docente deve fundamentar-se na coletividade, no diálogo entre educador e educando, no sentido libertário, em que a aprendizagem não deve restringir-se a um processo de codificação e decodificação da realidade, mas de problematização das experiências vivenciadas.

A importância atribuída pelos docentes ao aluno como interlocutor do aprendizado do professor ganha destaque nas ponderações de Freire, no reconhecimento de que não há docência sem discência, pois “o formador é o sujeito em relação a quem considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado” (p.25). A importância atribuída à pesquisa pelos entrevistados faz-se reconhecer pelo referido autor como uma das qualidades do ensinar, considerando-a não como um atributo em si, mas constituindo a natureza da prática docente, que deve primar pela indagação e busca permanente.

A concepção de formação como um contínuo ganha, igualmente, ênfase nos argumentos dos entrevistados, ao destacarem a importância da aprendizagem para o desenvolvimento da docência, justificando-se que:

“(...) se o aprender para o professor não fosse importante, sua missão teria um ponto final. (J.H).

(...) que professor tem que estar antenado, pois o conhecimento está atrelado às novas tecnologias, em que as coisas estão acontecendo rápido demais” (R.M.).

(...) o aluno é provocativo, ele é que te faz estar exatamente promovendo a busca pelo conhecimento. (E.A.).

Detendo-se nas justificativas, percebe-se que as atividades de ensino e os desafios que suscitam tendem a favorecer o processo de aprendizagem do professor, vindo esta a constituir-se como um condicionante da formação e atuação profissional.

Como pode ser observado, para os entrevistados o aprender não se desvincula do ensinar, refletindo suas várias denominações. O que se torna possível identificar, na verdade, é que esta indissociabilidade parece estar presente nas elaborações discursivas em momentos distintos. Há sinais significativos de uma representação internalizada de docência na qual os entrevistados ancoram-se na construção da representação do aprendizado da docência, ou seja, “o ser” torna-se um referencial do “como se tornar a ser”. Constata-se em suas falas que aqueles recorrem explicitamente às adjetivações “missão e antenado”, e implicitamente à “mediação”, qualificando a docência sob perspectivas distintas.

CUNHA (1997) reconhece que o papel do professor e sua relevância podem sofrer alterações em função dos valores e interesses dos quais partilha uma sociedade em determinado momento histórico. Fazendo-se uma retrospectiva histórica da docência, reconhece-se, inicialmente, revestida de uma imagem mistificada, vindo a caracterizar uma analogia entre o trabalho docente e o dos religiosos (p. 28).

Direcionando-se para as falas dos entrevistados na primeira justificativa, podem ser reconhecidos sinais da influência dos ideais humanistas clássicos na construção da representação do professor, em que aqueles, estreitando as relações entre docência e missão, aproximam-se semanticamente da idéia de anunciação e sacerdócio.

Interagindo-se com as várias concepções históricas de Educação, vê-se a “missão” como pressuposto que se perpetua no século XIX com ideário liberal da educação redentora da humanidade, que objetive formar as consciências nacional e patriótica do cidadão.

Nesse sentido, são expressivas as reflexões de Horace Man, ressignificadas por ARANHA (1996): “se a educação for difundida por igual

atrairá ela como a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentes e práticos venha a conservar-se permanentemente pobre” (p. 138).

Na segunda justificativa, os entrevistados argumentam que “o professor tem que estar antenado” e que “o conhecimento está atrelado à tecnologia”. Referindo-se à primeira expressão e intencionando apreender seu campo de significação, observa-se que sua raiz semântica ancora-se na palavra “antena”, que se designa como equipamento cujas funções são transmissão e captação de informações (AURÉLIO-XXI). Na segunda, por sua vez, observa-se que aqueles utilizam uma terminologia técnica, vindo a qualificar o conhecimento a partir de princípios científicos. Diferentemente da representação anterior em que a docência era compreendida como missão, os entrevistados direcionam-se para as funções do receber e transmitir, fundamentando-se nos procedimentos, nos recursos e nas técnicas que visem a adaptação do professor à cultura da informatização.

Segundo GARCIA (1999), ao se contextualizarem as várias tendências da formação do professor, pode-se identificar na orientação tecnológica uma valorização dos princípios e práticas científicos, tanto no que se refere ao ensino quanto à aprendizagem, considerando seus conteúdos e processos.

Na terceira justificativa há direcionamento na fala dos entrevistados para as relações interpessoais, destacando-se o aluno, que deixa de ser visto como objeto do ensino para tornar-se interlocutor do professor no processo de ensinar e de aprender, intervindo com seus questionamentos produzidos no confronto com o conhecimento. Diferentemente das representações anteriores, reconhece-se a docência como mediação.

Como já mencionado, o valor atribuído à interação na construção do conhecimento personificado na figura do interlocutor-aluno reforça o princípio da própria interação, em que educador e educandos, na qualidade de sujeitos, estejam engajados numa prática transformadora. Este aspecto é contemplado tanto em uma perspectiva humanista como um processo interpessoal de busca, de descoberta da relação de si mesmo com o outro, quanto em uma perspectiva

cognitivista, em que a construção do sujeito e de suas estruturas ocorre por meio de equilíbrazões majorantes como respostas adaptativas aos desafios do meio, bem como em um prisma histórico-cultural, em que os processos de mediação socioinstrumental vêm a constituir-se no núcleo formador do aprendizado humano.

Articulando as unidades de significação “memória” e “aprendizagem”, os entrevistados procuram fazer referência às suas trajetórias educativas como alunos e às práticas docentes de seus ex-mestres.

Referindo-se aos ex-professores, os entrevistados destacam várias modalidades de conduta que influenciaram sua formação. Inicialmente mencionam “(...) os professores que eram questionadores e que cobravam um pouco mais de autonomia dos alunos, procurando relacionar os fatos do momento com a vida diária destes” (EA). Fazem também alusão aos que eram “(...) tecnicamente preparados, que se preocupavam com o desenvolvimento do hábito de estudos em seus alunos, com o compromisso com o dever do dia seguinte” (J.H.). E, por fim, recordam-se “(...) daqueles que eram altamente politizados, que descortinavam os conhecimentos, desmistificando a neutralidade científica” (R.M.).

Pelos conteúdos das falas, observam-se que os professores explicitam várias concepções de docência. Na primeira e na terceira, atribuem ao professor as qualidades de “questionamento”, “desenvolvimento da autonomia” e “atitudes politizadas”. Partindo-se desta ótica, eles parecem partilhar da concepção de que toda ação docente é um ato político-pedagógico.

Nesse sentido, FREIRE (1996) já argumentava que o ensino deveria potencializar novas formas de relação e de significação dos sujeitos com sua realidade e prática de vida, em que educador e educandos possam transcender da condição de instituídos para instituintes, ou seja, de reprodutores e meros difusores de conhecimentos para agentes conscientes, reflexivos e autônomos.

No segundo enfoque, em um prisma diferenciado, faz-se referência à docência através dos atributos “preparação técnica”, “formação de hábito” e “compromisso com o dever”.

Nota-se, por sua vez, que esses referenciais tendem a aproximar-se das “competências docentes”, cuja formação reflete uma predominância das

orientações acadêmica e tecnológica, que tendem a dialogar com as tendências pedagógicas com um viés formalista e tecnicista. O pressuposto ganha evidências à medida que aprender a ensinar, na orientação acadêmica, fundamenta-se na aquisição de conceitos e no domínio da estrutura da matéria (GARCIA, 1999), a que os entrevistados parecem denominar de “preparação técnica”. Refletindo esta concepção, as tendências pedagógicas formalistas compreendem que o campo de atuação do professor deve envolver o domínio dos procedimentos e das habilidades necessárias à execução das atividades educativas, reservando-se ao aluno o cumprimento das obrigações e a aplicação dos conteúdos aprendidos.

Já na orientação tecnológica o professor é visto como um técnico que deve dominar o conhecimento científico. Reiterando-se este princípio, as tendências pedagógicas tecnicistas concebem que o ensino-aprendizagem deve validar-se na experimentação, em que a aquisição dos comportamentos sejam decorrentes dos processos baseados em pressupostos associativos.

Pode-se identificar uma correlação entre o que os entrevistados denominaram “formação de hábito” e os processos de aprendizagem por associação. Refletindo sobre os vários sentidos denotativos da palavra *hábito* podem-se identificá-los como “usualidade, ato e, especificamente, como disposições duradouras adquiridas por repetição”. As teorias associacionistas, referendando-se pela lei do exercício e contemplando o princípio da repetição, consideram-na como uma variável significativa na automatização da conduta, ou seja, na formação do hábito.

No quadro de suas trajetórias de aprendizagem, os entrevistados rememoram também experiências relacionadas a sua atuação profissional na docência.

Enveredando-se pelas experiências positivas, argumentam:

(...) inserção do docente nos processos de participação na sociedade civil (“Conselho Tutelar”), necessária à prática pedagógica. (E.A.).

(...) início da carreira docente na Universidade, a interação com os alunos, a busca permanente pelo conhecimento e pela sua transmissão da melhor forma possível. (J.H.).

Como pode-se constatar, as falas tendem a qualificar a formação e atuação docente para além da dimensão estritamente técnica, restrita ao universo da escola como instância formadora dos saberes docentes. Elas valorizam as experiências multiculturalizadas, vivenciadas pelos professores, bem como sua participação crítica nos processos de aprendizagens grupais em instâncias informais. Buscam, além disso, acentuar os desafios advindos dos primeiros anos do desenvolvimento profissional docente, a presença significativa do aluno e o empenho do professor na exploração e atuação do campo profissional.

Segundo GARCIA (1997), discussões e pesquisas sobre a iniciação profissional de professores, têm comumente reconhecido que o período de tempo que envolve os primeiros anos da docência é marcado por desafios e aprendizagens intensas. É o início de um processo que se desenvolve como algo contínuo.

Fazendo-se um contraponto com as experiências positivas, as falas dos entrevistados vão ao encontro das experiências negativas, entre as quais se sobressai a participação obrigatória dos docentes em cursos de aperfeiçoamento, em que “(...) o palestrista caía de pára-quedas; em que aqueles não se consideraram como sujeitos do trabalho de um processo formativo com intuito de reverter em benefícios da melhoria do ensino-aprendizagem na Universidade” (J.H.).

Reconhece-se, no argumento, a referência à vivência de práticas educativas formadoras, descontextualizadas do universo histórico-social dos aprendizes. Observa-se uma correlação entre o processo de institucionalização das referidas práticas e as tendências formalistas de ensino, à medida que estas sustentam que a legitimidade do conhecimento pauta-se nas autoridades (agentes formadores) que definem as diretrizes do processo de formação. Neste sentido, tende-se a atenuar o papel do aprendiz e, conseqüentemente, de seu universo simbólico, bem como de suas experiências e trajetórias culturais.

A formação continuada tem se constituído uma temática que vem merecendo atenção de vários pesquisadores. Autores como NÓVOA (1991), TAVARES et al. (1991), SCHON (1995) e CANDAU (1998) têm se posicionado

desfavoráveis às reformas educacionais centralizadoras, impostas às instituições, sem um processo interativo reflexivo por parte dos professores, ignorando as características e a natureza psicossocial que envolve o ato educativo, bem como a identidade histórico-cultural de seus agentes e de suas práticas.

Direcionando-se para os condicionantes de seu aprendizado como professor, os entrevistados enumeram como pontos positivos: “(...) a necessidade de o professor achar que não está formado, considerando-se o que recebeu como insuficiente para se manter atualizado” (EA). Admite-se que “(...) um professor motivado, realizado no seu papel, transpira esse incentivo, essa motivação” (J.H.). Outrossim, atentam-se para a história de vida dos docentes, para as pessoas com as quais se relacionam – “(...) a convivência com os colegas de profissão e os alunos” (J.H.). Reconhecem a importância do trabalho integrado – “(...) a gente soma ou a gente vai morrer” (EA). Observa-se, ainda, que o professor deve estar “(...) muito intencionado, ver naquilo que vai dirigir o seu objeto de conhecimento” (R.M.), tendo a clareza de que “(...) seu papel não é apenas informar, e sim formar” (J.H.).

Pode-se reconhecer nas descrições dos condicionantes a presença dos componentes “histórico-sociais”, “motivacionais” e “pedagógicos”. Atenta-se para a presença dos componentes histórico-sociais quando os entrevistados recorrem aos termos “não achar que está formado” e “a história de vida dos docentes”, vinculando a formação e os conhecimentos docentes a um processo de construção permanente, cujo desenvolvimento está atrelado aos espaços culturais, a seus agentes e às interações educativas.

Há indicativos, portanto, de que os entrevistados parecem estar convencidos de que a prática social do professor é mediada pela realidade histórico-social vivenciada, devendo-se destacar que é por meio desta que apreende, extrai os conhecimentos e forma sua consciência, a fim de nela atuar. Detendo-se neste último aspecto, vê-se no argumento “o professor deve ter a clareza de seu papel” que aqueles admitem, seja como um valor idealizado ou construído, que as transformações das práticas sociais não se restringem “ao fazer” de seus agentes, mas à formação consciente de seus campos de abrangência em função das demandas da realidade nas quais atuam.

Igualmente, ao acentuarem as expressões “trabalho em equipe” e “a gente soma ou vai morrer”, os entrevistados sinalizam que a prática docente não é um processo individual, e sim interpessoal, admitindo-se para tanto que as ações isoladas e o “isolamento acadêmico” não têm favorecido o processo de aprendizagem docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional.

Os entrevistados também procuram fazer referência aos componentes intencionais que envolvem o aprender docente nos condicionantes “motivação”, “transpirar interesse” e “ver naquilo que vai dirigir o seu objeto de conhecimento”. Eles consideram, portanto, que para aprender é preciso que o professor esteja motivado; para que isso aconteça é preciso que haja um motivo; e para manter-se trabalhando é necessário que se assegure a motivação para o trabalho.

Nesse sentido é que a motivação vem merecendo atenção especial nas teorias de aprendizagem, sobretudo em uma ótica humanista, fundamentando-se no princípio de que toda pessoa tem a tendência de realizar-se, de manter e realçar as experiências significativas, objetivando a satisfação do “eu”. Conseqüentemente, toda conduta do aprendiz passa a ser dirigida a um fim que possibilite a satisfação das necessidades experienciadas.

Na descrição dos condicionantes os entrevistados admitem, concomitantemente, que o seu aprendizado tem sido dificultado em decorrência dos fatores: a) “(...) necessidade de mais parceria entre os colegas que ampliassem as linhas de conhecimento” (EA); b) “(...) a disponibilidade de tempo, turmas grandes” (R.M.); e c) “(...) captar recursos como quase se fosse uma empresa privada” (R.M.).

Os entrevistados reconsideram a importância atribuída às relações interpessoais, entretanto para além dos condicionantes psicopedagógicos direcionam-se para as estruturas sociopolíticas e econômicas e suas formas de atuação na organização do trabalho docente nas universidades e no provimento dos recursos necessários ao seu desenvolvimento.

A centralidade atribuída ao trabalho em sua dimensão educativa e formadora tem direcionado vários estudos na compreensão dos princípios que

fundamentam as relações sociais na escola. Segundo ARROYO (1999), uma das matrizes do pensamento moderno passa pelo reconhecimento da centralidade dos processos materiais das instituições e das relações sociais, pois o ser humano não se forma “de dentro, mas de fora”, marcado pelas vivências em que produz e reproduz a sua existência (p. 27).

Reportando-se aos conteúdos das falas dos entrevistados, podem ser identificadas, também, a alusão a teorias científicas e educacionais e a sua apropriação no processo pedagógico. Há um direcionamento para as tendências Pedagógicas Humanistas, com destaque para a teoria de Carl Rogers, de focalizar a dimensão interpessoal que envolve o aprender.

(...) Na linha da relação pessoal na sala de aula, a gente se liga a Rogers, é isso? Eu procuro criar um clima satisfatório.

(...) Um relacionamento humano em que eu considere demais os alunos (J.H.)

Contemplam-se as tendências cognitivistas, fazendo-se referência a Piaget no que concerne ao diagnóstico psicogenético do aprendiz.

(...) A contribuição do método psicogenético de Piaget é onde se identificam as fases da criança (R.M.).

Mencionam-se as contribuições das tendências tecnicistas, focalizando a teoria de Skinner, considerando-se as relações entre os comportamentos apreendidos e suas contingências reforçadoras.

(...) No caso dos autores clássicos e consagrados na área de psicologia da aprendizagem, Skinner todo mundo leu. (...) Eu usei um dispositivo em sala de aula. (...) É reforço, né? Reforço positivo (J.H.).

Por fim, priorizam-se as tendências socioculturais, compartilhando-se das reflexões de Vygotsky e Paulo Freire, referindo-se conjuntamente à interferência dos determinantes socioculturais na formação do aprendiz e, especificamente, de seus reflexos no desenho das práticas educativas.

(...) eu tenho priorizado a posição de Vygotsky. (...) Eu acho que a abordagem dele para grupos é mais completa. (...) As interferências socioculturais na formação do sujeito (E.A.).

(...) como teórico eu me lembro muito de Paulo Freire. (...) Aquilo que eu falei da politização. (...) Os professores têm dificuldade de transmitir e usam muito da educação bancária. (...) A própria questão da humildade que Paulo Freire colocava. (...) O professor tem que ser submisso e humilde no sentido de um eterno aprendiz (R.M.).

No decorrer do processo de análise das entrevistas do CP pode-se verificar que as representações docentes constituem-se valores que convergem a influência na formação docente de ideais de aprendizagem interacionistas, também reconhecidos como construtivistas, cujas raízes têm seu legado na história do pensamento pedagógico escolanovista. Esse fato acontece tanto em uma perspectiva humanista – centrando-se nas relações interpessoais, no diálogo, na significação e nos componentes motivacionais, como na cognitivista, compartilhando-se da idéia de construção, processo e desenvolvimento –, quanto numa perspectiva histórico-cultural, direcionando para os processos de mediação, enfatizando o trabalho coletivo e seus desdobramentos na atuação dos grupos, na formação de suas consciências e na construção de suas identidades.

5.1.2. A ciência do Direito

A compreensão da representação do Direito como campo de conhecimento científico pressupõe uma reflexão precedente, envolvendo sua localização no universo das coisas e na esfera da realidade que lhe é peculiar. Uma parte dos seus objetos é fornecida pela natureza, enquanto a outra decorre do homem, de sua atuação inteligível sobre a realidade, dotando-a de significação.

Nesse sentido, o conceito de Direito articula três elementos: relações sociais (fatos), justiça como causa final (valor) e regras impostas pelo Estado (normas).

Referindo-se à ciência jurídica, COSSIO (1972, p. 15) classifica seus objetos em:

a) ideais irrealis, não acessíveis à experiência sensível e neutros em relação aos valores, com método de conhecimento racional-dedutivo, tendo como ato gnosiológico a inteligência;

b) naturais reais, acessíveis à experiência sensível, neutros de valor em si, somente passíveis de valoração humana, com métodos empíricos dedutivos e tendo como ato gnosiológico a explicação;

c) metafísicos reais, encontrando-se fora da experiência humana, valiosos positiva ou negativamente; e

d) culturais reais, inseridos no contexto da experiência, valiosos positiva ou negativamente, com o método empírico-dialético, tendo como ato gnosiológico a compreensão.

Procurando contextualizar o Direito no quadro dos objetos, observa-se que essa área de conhecimento, assim como a natureza, possui leis, porém revestidas de outros predicados, que variam no tempo e no espaço e se sujeitam às mudanças por meio de um processo de adaptação social. No campo da aplicabilidade prática, o absoluto torna-se relativo, regendo as leis pelo princípio da finalidade e não da causalidade, como resultado da elaboração humana. O Direito é, pois, um processo que visa à realização de valores com normas que não se localizam no chamado mundo da natureza.

O Direito tem existência, agrega experiência e realiza valores (não como idéias), distanciando-se dos objetos ideais e metafísicos. Identificando-se com os objetos culturais, compreende-se que é gerado pelas forças sociais com objetivo de garantir a ordem na sociedade, segundo princípios de justiça. Portanto, é uma construção humana dotada de valor e caracterizada como objeto cultural (NADER, 1998, p. 71-85).

Segundo JÚNIOR (1980), a ciência do Direito distingue-se pelo seu método e pelo seu objeto. Ela é vista pelos juristas como uma atividade sistemática, que se volta principalmente para as normas, razão pela qual é

compreendida como uma ciência dogmática. Entretanto, quando se pensa em captar a norma em situações concretas, busca-se apreender a ciência jurídica como uma ciência interpretativa, cujo propósito é interpretar textos e situações a elas referidos com finalidade prática.

Sob essa perspectiva, o papel do jurista não se limita a simplesmente compreender um texto, mas determinar-lhe a “força e o alcance, pondo-o em dados atuais de um problema”. Considera-se, pois, a ciência jurídica sob seu duplo aspecto: interpretativo e normativo (p. 15).

A história da ciência jurídica e de suas origens testemunha o notável esforço do homem na construção e no aperfeiçoamento do Direito. Em diferentes épocas, essa ciência justificou-se teoricamente de formas diferenciadas.

Na Jurisprudência Romana as teorizações sobre o Direito estavam muito ligadas à práxis, ou seja, desenvolveram-se a partir de uma *experiência* própria, ditada pelo trato com os conflitos, abstraída e ampliada de forma a constituir uma regra geral. Há, neste sentido, uma valorização do saber prático. Entretanto, a construção de definições, de critérios distintivos para as diversas situações, e a elaboração de conceitos devem-se à forte influência de modelos já constituídos entre os gregos.

A retórica, legado grego, fazia-se presente nas técnicas de interpretação das leis e do seu sentido. A tradição aristotélica propõe a universalidade do conhecimento, de sua essência. O instrumento é o silogismo “dedutivo e indutivo”, que permite, a partir de premissas seguras, chegar a conclusões válidas e certas. A prudência, como um conhecimento moral, é dotada de uma racionalidade própria, cujo instrumento é a dialética, como “arte da contradição”, do exercício da palavra, do confronto de opiniões (JÚNIOR, 1980).

A ciência do Direito, nessa ótica, manteve a forma dialética retórica até o século XV, deixando sobressair o caráter exegético de seus propósitos, que caracterizou a época dos glossários. Assumindo-se como ciência “dogmática”, o processo do conhecimento jurídico, com seus condicionantes e proposições, passa a ser dado e predeterminado por autoridade.

No século XVI, esse modelo sofreu críticas pela falta de sistematização. É neste contexto, sobretudo no século XVII, que se pode identificar a ligação entre essa ciência e o pensamento matemático.

O Direito, nos quadros do jusnaturalismo moderno, passa a conquistar dignidade metodológica “numa teoria que deveria se legitimar perante “a razão, mediante a exatidão matemática e concatenação de suas proposições”. As proposições foram reduzidas às leis lógicas e o homem passou a ser visto como um elemento de um mundo concebível segundo as leis naturais.

No século XIX o jusnaturalismo sofreu abalos e críticas por basear toda a sua força na crença ilimitada da razão humana. Há uma revisão desta concepção racionalista, desenvolvendo-se metodicamente uma nova sistemática na ciência do Direito. Ele passa a ser focalizado não como um desdobramento dedutivo do código da razão, mas primordialmente como um *fenômeno histórico*. A escola histórica passa a enfatizar também a reflexão crítica, aliando-se a uma perspectiva iluminista.

O dualismo entre jusnaturalismo de caráter formal-dedutivo e a reflexão histórica passa, com o positivismo lógico, a configurar monisticamente um novo modelo (JÚNIOR, 1980). Neste, “os fatos” e suas relações recíprocas constituem-se como único objeto de investigação. Nega-se toda a metafísica e exalta-se a “experimentação”. O método experimental passa a compor-se, fundamentalmente, de observação, formulação, hipótese e experimentação.

O estatuto de cientificidade do Direito define-se por sua caracterização como conjunto de conhecimentos sistemáticos, metodicamente obtidos e comprovados, ou seja, como uma atividade ordenada segundo princípios próprios e regras.

Sob a influência das teorias positivistas, como ocorreu nos demais campos das ciências humanas e sociais, o Direito apropriou-se dos modelos e critérios de cientificidade desenvolvidos pelas chamadas ciências da natureza, sobretudo no século XIX. Sob essa acepção, o papel do jurista ficou restrito a relacionar-se com os fenômenos jurídicos no âmbito lógico-formal, desconsiderando seu conteúdo empírico e axiológico (JÚNIOR, 1980, p. 12).

O positivismo jurídico passa a rejeitar todos os elementos da abstração, admitindo-se como válida somente a indução. Desprezando os juízos de valor, a tarefa de investigar consiste apenas em utilizar os juízos de constatação ou de realidade. Há uma identificação exagerada ou exasperada do Direito com a lei. O código passa a ser a solução para todos os problemas (NADER, 1998, p. 449-450).

Essa concepção recebeu várias críticas. JÚNIOR (1980, p. 35) argumenta que a “Teoria Geral do Direito” não passa, na verdade, de uma soma de conceitos gerais e doutrinas esparsas, uma tentativa ambígua de fixar os lugares-comuns a situações jurídicas de diversos povos e tempos.

Para NADER (1998, p. 450), o Direito não “se compõe exclusivamente de normas (...). As regras jurídicas têm sempre um significado, um sentido, um valor a realizar”. Para o autor, na primeira metade do século XIX intensificam-se as preocupações metodológicas presentes anteriormente.

Tornam-se exemplos a obra de Hans Kelsen, em que este procura conceber o Direito como uma ciência da realidade empírica, aliando-se, dentro de uma preocupação exclusivamente prática, à solução de conflitos. Para tanto, a ciência jurídica constrói-se “como um processo de subsunção, em que o fenômeno jurídico é dominado pela dualidade lógica: ou é isto ou é aquilo, ou se encaixa ou não se encaixa, constituindo enormes redes paralelas de exceção” (JÚNIOR, 1980, p. 30).

Hans Kelson propõe a constituição de uma ciência normativa. Reconhece, entretanto, que o Direito é um fenômeno de amplas dimensões, sendo objeto de diversas ciências sociais e humanas.

Num contexto mais amplo, fica caracterizada uma concepção de Direito como norma e como realidade empírica. Este enfoque tem seus seguidores no Direito Público e, em menor grau, no Direito Privado.

Surgem, entretanto, novas perspectivas que procuram refletir a oposição entre norma e realidade; que propõem uma concepção de ciência nos termos do *culturalismo*, de uma metodologia própria de caráter dialético que

procure apreender o fenômeno jurídico em sua unidade, como síntese de três dimensões: a normativa, a fática e a valorativa.

São vários os elementos e métodos de interpretação do Direito. Para a compreensão da norma jurídica utilizam-se os elementos “gramatical”, “lógico”, “sistemático”, “histórico” e “teleológico”.

Os métodos da ciência jurídica diversificam-se em função da prioridade que se atribui aos elementos de interpretação. O método tradicional ou clássico (da Escola Exegese) vale-se dos elementos gramatical e lógico, limitando-se ao estudo das disposições das leis, dos códigos, e não da organização social, política ou econômica.

Considerando-se que a cultura jurídica deve estar a serviço do homem, a hermenêutica passa a valorizar, no final do século XIX, o papel relevante do *intérprete*. A realidade evolui e a compreensão da lei não pode se dar de forma estática, mas atualizada. O intérprete não deve ficar apenas condicionado às fontes formais do Direito. Dominado restritamente pelo texto da lei, ele fica impedido de fornecer uma decisão mais justa. Se a lei não é justa em determinados contextos, o jurista deve adaptar os dispositivos às novas exigências.

Apropriando-se do universo simbólico representativo do processo de produção do conhecimento, na esfera da Ciência Jurídica e suas categorias epistemológicas, este processo de análise se direciona ao entendimento de como os docentes universitários do Curso de Direito de uma universidade federal de Minas Gerais representam seu aprendizado.

Ao entrevistar três professores do respectivo curso, constatou-se que eles, ao tentarem sistematizar seus conceitos de aprendizagem, focalizam três aspectos: o empírico, o formal e o cultural. Eles argumentam, inicialmente, que “(...) aprender é muito mais que adquirir conhecimento e envolve muita prática e vivência” (J.F.), destacando o valor da experiência como fonte de aprendizagem.

Admitem também que aprender implica “(...) inserir-se dentro de um contexto, trabalhar com os instrumentos para compreender a realidade e seus interlocutores” (F.M.), focalizando o aprendizado em sua dimensão cultural. Nesta perspectiva, compartilha-se que a aprendizagem é um processo por meio do qual os sujeitos

atuam sobre a realidade, conferindo-lhe significados através da atividade mediada, determinada pelas formas e pelos meios de interação social, material e mental.

Observa-se a importância atribuída às relações humanas no processo de produção do conhecimento, cujas raízes na evolução do pensamento jurídico alicerçam-se no ideal grego humanístico de educação.

Por outro lado, a fala dos entrevistados vai ao encontro de uma terceira concepção de aprendizagem: “(...) aprender é melhorar dia-a-dia. É construir diariamente, colocar mais e mais tijolo numa massa mais sólida” (G. M.).

Pode-se reconhecer na metáfora ilustrativa que os entrevistados parecem apropriar-se de uma linguagem metafórica como um modelo de referência para explicar o processo de organização do conhecimento, direcionando-se implicitamente para as características estruturais e formais que qualificam o aprender.

Pontua-se, também, nas falas dos entrevistados, uma tentativa de exemplificar e descrever os processos por meio dos quais eles aprendem:

- a) (...) *desdobrando o raciocínio em sala de aula e sedimentado-o na mente.* (G.M.);
- b) (...) *com leitura, muita leitura* (J.F.);
- c) (...) *tentando ensinar determinada matéria, preparando as aulas;* e
- d) (...) *na troca de idéias com os alunos, quando fazem perguntas que trazem situações novas não imaginadas* (G.M.).

Observa-se na descrição dos processos de aprendizagem que os conteúdos discursivos representados evidenciam, de um lado (itens “a” e “b”), os processos lógicos (abstrato), e, de outro lado (itens “c” e “d”), a experiência (empírico).

Referindo-se ao primeiro aspecto, procura-se refletir em torno dos modelos de pensamento jusfilosófico. A capacidade de persuasão, de pensamento lógico-dedutivo e de abstração, bem como a necessidade de esquemas prévios de interpretação (construção do raciocínio), tem sido preservada desde a Antigüidade Clássica-Grega, por várias escolas e correntes do pensamento jurídico.

Na fala dos entrevistados, pode-se resgatar essa acepção nos itens “a” e “b”, na utilização pelos entrevistados das expressões: “desdobrando o raciocínio” e “leitura”. O primeiro evidencia as dimensões lógico-dedutiva e argumentativa e o segundo contempla os esquemas prévios de interpretação.

Em um enfoque diferenciado, nos itens “c” e “d” já há um direcionamento para a dimensão empírica na representação do aprendizado docente, valorizando a capacidade do professor de descobrir e estabelecer associações com a prática vivenciada, vendo os saberes docentes emergirem das aquisições cotidianas como decorrência dos desafios enfrentados no exercício da profissão.

Direcionando-se para a evolução do pensamento jusfilosófico (romano), pode-se identificar o valor atribuído à práxis na sistematização do conhecimento associado aos procedimentos de realização da jurisdição. Deste modo, o Direito surge da experiência e da necessidade de solução dos conflitos, e por meio destes nascem as normas, os métodos (pragmáticos) e os modelos (indutivos). Dando ênfase ao caráter procedimental, o conhecimento surge das decisões jurisprudenciais (dos magistrados), da prática. “A justiça é exercida, e não pensada”.

Os entrevistados, ao argumentarem sobre a importância da aprendizagem na formação profissional, reconhecem que “(...) a tarefa do professor é transmitir, e que se ele não aprender vai, conseqüentemente, estagnar e retroceder” (F.M.).

Fica explícito nas falas dos entrevistados que a aprendizagem é um condicionante na atuação e no desenvolvimento profissional da docência. Subentende-se, ainda, que o aprendizado docente não se desvincula da representação da atuação docente, ou seja, para aqueles o “como aprender ser professor” ancora-se no “ser professor”. Vê em evidência a “transmissão” como um valor docente.

Nota-se também na fala dos entrevistados que as experiências significativas de aprendizagem, vivenciadas como discentes nas interações com seus ex-professores, são conteúdos constituidores de suas representações. Os entrevistados atêm-se aos conteúdos apreendidos, referindo-se à forma de seus

ex-professores “(...) organizarem o raciocínio” (G.M.), bem como ao “(...) método utilizado em sua construção para fazer demonstrações aos alunos” (G.M.).

Considera-se a importância atribuída à experiência, em contrapartida, refletindo sobre os conteúdos das ações apreendidas, as falas focalizam as habilidades metodológicas.

Referindo-se às experiências negativas discentes, os entrevistados ressaltam os contextos de ensino-aprendizado marcados pelas relações autoritárias dos professores, com “(...) ausência de espaço para questionamentos e indagações dos alunos” (F.M.).

Essas falas vão ao encontro de uma representação de docência na qual o professor detém, no processo ensino-aprendizagem, os meios coletivos de expressão, em que as relações exercidas em sala de aula são longitudinais.

Na descrição das experiências significativas, que emergem atualmente de suas práticas docentes, os entrevistados focalizam:

(...) os trabalhos práticos realizados com os alunos que atuaram no aprendizado do professor, demonstrando-lhe a discrepância entre a aplicação e a lei. (J.F.)

(...) a reprovação da metade de uma turma, desafiando o professor regente a refletir sobre sua prática, atentando-se para as dificuldades e diferenças dos alunos. (F.M.).

Suas falas demonstram que a prática do professor nas atividades de ensino tem se constituído uma fonte de aprendizagem. Detendo-se no conteúdo dessas experiências, verifica-se uma concepção de aprendizagem como um processo de construção pelo destaque atribuído à cooperação, à colaboração e ao intercâmbio entre professores e alunos no conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constitui a vida da escola.

Orientando-se ainda para as suas vivências, vale enfatizar que na perspectiva dos entrevistados, a prática como instância de aprendizagem não se limita a uma constatação da realidade, mas envolve sua problematização, reflexão e transformação.

Segundo os entrevistados, a efetivação do processo de aprendizagem docente está atrelada à ação de vários condicionantes, entre os quais se destacam:

a) (...) o canal aberto, ou seja, o interesse, a predisposição, a disponibilidade do professor em relação a outros olhares.

b) (...) o conteúdo aprendido ser de cunho objetivo, onde se vai colocar aquilo. (J.F.).

c) (...) o esforço e a fé, trabalho árduo e suor. (G.M.).

d) (...) as condições, uma família educada (os pais), na qual o conhecimento e o estudo têm muito valor, envolvendo um ambiente cercado de muitos livros e conversas com pessoas letradas. (F.M.).

e) (...) o prazer pelo que se faz. (J.F.).

No item “a” pode-se observar a tendência de conferir à aprendizagem a qualidade de envolvimento interpessoal, valorizando a interação e a comunicação, destacando-se o aspecto humanístico.

Nos itens “b” e “e” reconhece-se que a aprendizagem deve ser dotada de uma objetividade, focalizando-se a dimensão pragmática.

No item “c”, nas linguagens figurativas “trabalho árduo e suor”, parece-se aludir implicitamente à idéia da aprendizagem como algo penoso, de difícil realização, que depende de muito exercício, dedicação e disciplina. Consideram-se ainda, no aprendizado nas linguagens “fé e esforço”, as virtudes da perseverança, crença e confiança na capacidade de realização.

No item “d” acentuam-se os condicionantes culturais e materiais, destacando os vínculos afetivos com os grupos de referência primária, seus valores, modelos e crenças.

Ao se referirem aos condicionantes, os entrevistados procuram sublinhar, igualmente, os que têm inviabilizado seu aprendizado: a) “(...) o fator tempo e as condições de trabalho com sobrecarga de tarefas” (J.F.) e a “(...) dedicação na maior parte do tempo para a preparação de processos administrativos” (G.M.); e b) “(...) falta de tranquilidade para estudar” (G.M.).

Articulando os determinantes entre si, constata-se que os entrevistados retratam suas condições de trabalho docente na escola. Há indícios nas

expressões “fator tempo” e “processos administrativos” da referência de como a burocratização e a racionalização manifestam-se preponderantemente no trabalho docente. O primeiro, na valorização da normatização, dos procedimentos no desempenho das tarefas, e o segundo, pelo seu caráter objetivo e disciplinar, priorizando a operacionalização quantitativa e a eficácia na execução das atividades profissionais.

Na fala dos entrevistados, verifica-se, na descrição de seus referenciais de aprendizagem, a alusão às condutas de seus ex-mestres e a teorias filosóficas e científicas.

Os que se recordam de seus de ex-mestres alegam: “(...) a professora de Português chegava e mandava a gente dividir o texto, enxugar e montar a estrutura de raciocínio” (G.M.) e “(...) eu tive a professora Marisa, que não dissociava o fator tempo do fator histórico” (J.F.).

Os entrevistados, ao apropriarem-se da prática dos seus professores como parâmetro de comportamento no âmbito da docência, reforçam mais uma vez o valor da “prática e da vivência” no aprendizado da profissão. Elencando as habilidades que consideram significativas em suas formações como professores, aproximam-se de um referencial de docência que privilegia o método, destacando a forma e a estrutura na organização e na sistematização de idéias. Todavia, focalizam duas categorias distintas: a lógica e a histórica.

Mencionando teóricos e ideais filosóficos, procuram argumentar:

(...) prestei bastante atenção no ideal de educação da Grécia Antiga; (...) trabalhavam com a força da argumentação; (...) minhas aulas são participativas e dialógicas; (...) eu provoço meus alunos e faço com que entrem em contradição (F.M.).

(...) eu encontrei Piaget. Essa possibilidade de você interagir e fazer com que tenha condições de aprender por si só (G.M.).

Evidenciando-se, por sua vez, alguns princípios filosóficos do ideal de educação da Grécia Antiga, os entrevistados ressaltam a oratória, o diálogo, a persuasão na aprendizagem, sugerindo a apropriação de algumas proposições que fundamentam a maiêutica socrática como princípio pedagógico. Nesse princípio, o educador parte das opiniões de seus alunos sobre algo, procura

fazê-los cair em contradição ao defenderem seus pontos de vista, levando-os a reconhecer sua ignorância sobre aquilo que julgavam saber.

Esses princípios fundamentam-se nas concepções pedagógicas formalistas clássicas, em que o conhecimento humano é intrínseco ao sujeito, ao mundo das idéias, sendo a linguagem expressão do intelecto, do pensamento.

Uma das falas dos entrevistados menciona Piaget no que concerne à valorização da autonomia do aprendiz na construção do conhecimento, por reconhecer que o desenvolvimento sociocognitivo do aprendiz deve caminhar no sentido da democracia, implicando a deliberação comum e a responsabilidade pelas regras e condutas. O sistema escolar, por sua vez, deve fomentar a construção de práticas autônomas, condição necessária para o desenvolvimento moral e para a vivência democrática.

Fundamentando-se nos conteúdos das entrevistas anteriormente discutidos, pôde-se concluir, considerando a análise de suas unidades semânticas, a convergência de várias tendências epistemológicas na representação do aprendizado docente, com destaque para as Formalistas e Empírico-pragmáticas.

Observam-se indícios da presença da primeira quando afirmam que aprendem estudando, desdobrando o raciocínio em sala de aula e sedimentando-o na mente, comparando o aprendizado à construção e à edificação de uma casa. Considera-se que a relevância da aprendizagem decorre da função docente do ensinar e do transmitir. Entre as experiências significativas, reportam-se ao brilhantismo das idéias de seus professores, da forma de organização do raciocínio dedutivo e do método utilizado para fazer demonstrações aos alunos. Apresentam-se, como condicionantes do aprendizado docente o esforço, o trabalho árduo, a fé, o fator tempo e a preparação de processos administrativos e livros.

Observa-se uma aproximação com referência à segunda tendência quando admitem que aprendem assimilando, praticando e vivenciando, ensinando determinada matéria aos alunos, preparando as aulas, realizando trabalhos práticos com o estudante e refletindo sobre sua conduta no processo

ensino-aprendizagem. Esse processo tem como interlocutor o aluno e como condicionantes da aprendizagem a objetividade do que se aprende, sua utilidade, bem como o prazer que lhes propicia e a organização do tempo no desempenho das tarefas.

E por fim, é importante ressaltar que há também indicativos da influência das tendências humanistas ao procurarem conceituar a aprendizagem como um processo de inserção social do aprendiz em um contexto, objetivando trabalhar com os instrumentos para interagir com os sujeitos e para compreender a realidade; compreendendo que educação não se limita a simples informação, mas a uma dimensão de desenvolvimento humano. Considerando-se ainda que as experiências significativas de aprendizagem, no âmbito da atividade docente, ocorrem em situações em que predominam o intercâmbio e a cooperação entre professores e alunos.

É possível constatar que as RS dos entrevistados articulam várias dimensões do objeto: o metodológico, o empírico e o humanístico, porém há maior preponderância das duas primeiras. Acrescenta-se, ainda, que a experiência, como instância de aprendizagem, foi contemplada pelos entrevistados em todas as categorias temáticas.

5.1.3. A ciência da Matemática

A Matemática define-se como o conhecimento que se ocupa das relações entre as entidades abstratas e lógicas. Originalmente, volta-se para as propriedades dos números e das figuras geométricas e para as relações que se estabelecem entre eles.

Sua história inscreve-se dos primórdios aos babilônios e egípcios até o século XX. Entretanto, vale destacar que as maiores contribuições matemáticas da Antigüidade são atribuídas às civilizações mesopotâmicas e às gregas.

De inspiração mais filosófica e menos voltada para as exigências práticas, o conhecimento matemático formulado pelos gregos ganhou caráter de

ciência abstrata, edificando as bases do “Formalismo Filosófico Matemático”, que veio a constituir o “Paradigma do Formalismo Pedagógico Clássico em Educação Matemática”, cujos reflexos ainda se fazem presentes atualmente na formação docente e nas práticas de ensino matemático (MIGUEL, 1995).

Essa concepção traduziu o sonho de filósofos e matemáticos, como Bourbaki, Descartes, Euclides, Pitágoras e Platão, de constituir um modelo epistemológico matemático. Os formalistas sustentam o ideal de sistematização dedutiva e a infalibilidade do conhecimento matemático, que deve ser organizado em sistema dedutivo, contendo termos, definições, regras de inferência, axiomas e teoremas (MIGUEL, 1995, p. 8).

MIGUEL (1995) compartilha com Zúnica (1987) a idéia de que dois fatores contribuíram para a constituição do “paradigma racionalista” (formalista pedagógico): a leitura que alguns filósofos, como Platão, fizeram da Matemática, subestimando os conhecimentos que não tinham caráter dedutivo axiológico (etapa pré-euclidiana), e o impacto do empreendimento euclidiano de sistematização axiomática do conhecimento.

Platão (1989), em sua Teoria das Formas, sustenta a premissa de que a realidade não está nas coisas sensíveis, e sim nas idéias ou formas, e que a verdade não pode ser adquirida por meio dos sentidos, mas pelo pensamento puro.

Segundo MIGUEL (1995), os matemáticos da Antigüidade apropriaram-se do método indireto de demonstração, usado primeiramente por Parmênides, que sustentava a ausência da contradição como critério de verdade de uma afirmação, incorporando a atitude antiempírica e antiilustrativa.

Para os gregos, o valor do “ensino da matemática” para além da aquisição de verdades tinha como objetivo “disciplinar” o espírito, que se desenvolveria pelo “hábito do raciocínio rigoroso”. A ênfase é posta na forma, no método, e não no conteúdo, utilizando-se da dialética socrática no domínio da arte da argumentação oral, do convencimento.

Não desconsiderando a influência platônica no ensino de Matemática, na Antigüidade a concepção de Euclides de educação matemática, “seu método

pedagógico baseado na imitação, repetição e memorização”, teve seu maior impacto.

MACHADO (1998) apropria-se das conclusões de Devis e Hersh (1985, p. 380) de que “o platonismo era e é acreditado por (quase) todos os matemáticos”, comparando-o a uma religião subterrânea, praticada secretamente e raramente em público.

Para “os empiristas que sustentavam a força da experiência e da observação” na aprendizagem, com críticas à visão platônica, a Matemática punha-se como um problema, como uma particularidade. Este impasse explicita-se na perpetuação da Geometria como um conhecimento matemático inquestionável, que até o século XIX legitimou outros conhecimentos a ela relacionados.

Essa particularidade atribuída ao conhecimento matemático identifica-se notoriamente em Kant, que, mesmo ao propor uma síntese entre o racionalismo e o empirismo, continuou a reafirmar que “todas as proposições matemáticas são sintéticas a priori, e o conhecimento matemático se dá através da razão introspectiva”.

A teoria kantiana foi fonte de inspiração para as três escolas do início do século XX que buscaram clarear os fundamentos da Matemática: “o Formalismo, o Logicismo e o Intuicionismo”. Apesar de sustentarem concepções antagônicas, essas escolas apropriam-se da idéia de conhecimento *a priori*, fundamentando-se nos princípios filosóficos racionalistas (MACHADO, 1998).

O *Logicismo* surge da tentativa de utilizar a *lógica* como fundamento da Matemática, tentando provar que toda matemática pura pode ser obtida a partir de um pequeno número de princípios lógicos. Para o autor, outra escola que também utilizava a lógica, porém como método de obter inferências legítimas, foi o Formalismo. O objetivo de sua teoria era estabelecer de uma vez por todas a certeza dos matemáticos. Admite-se que a Matemática se compõe de símbolos manipulados independentemente de seu significado, segundo regras definidas para combinação e transformação.

Opondo-se ao Formalismo e ao Logicismo, o Intuicionismo, ancorando suas idéias em Kant, considera que a Matemática é uma construção de entidades abstratas a partir da intuição. “Os entes matemáticos não são construídos dentro de um mundo à parte; (...) sua veracidade é um problema interno” (KANT, s.d.).

Os enfoques descritos até aqui são preponderantes dentro do campo da Matemática científica, porém existem problemas quando se objetiva utilizá-la como fundamento do ensino de Matemática.

Num “enfoque epistemológico construtivista”, HERNÁNDEZ (1983) afirma que pensar o ensino de Matemática nas concepções formalistas e logicistas é privilegiar a utilização de métodos tradicionais, em que a ação pedagógica reduz-se à transmissão de verdades para os alunos, utilizando-se de uma linguagem axiomática e rejeitando-se a intuição e ação sobre os objetos como caminho para se chegar às abstrações.

O ensino de Matemática no Brasil assumiu, historicamente, diferentes tendências pedagógicas, que se denominaram Formalista Clássica, Empírico-Ativista, Formalista Moderna, Tecnicista e suas Variações, Construtivista e Socioetnocultural (FIORENTINI, 1995).

A Tendência Formalista Clássica destacou-se no ensino da Matemática até a década de 1950, com o predomínio do “modelo euclidiano e da concepção platônica”. Em ambos há uma ênfase nas formas e nas idéias, priorizando-se o método e o ensino livresco.

O “papel do professor” limita-se ao “conhecimento da matéria” que irá ensinar, à “transmissão” e à “exposição” do conteúdo. Copiar, reproduzir, memorizar e sistematizar o que recebeu em avaliações reservam-se ao papel do aluno. Nesta perspectiva de ensino o importante é a formação de uma “disciplina mental”, da organização do intelecto (FIORENTINI, 1995, p. 5-8).

O formalismo pedagógico recebeu fortes críticas por centrar o ensino no intelecto, na dimensão lógica, na disciplina, na diretividade, desconsiderando os sentimentos, o psicológico, a espontaneidade, a não-diretividade.

Em oposição, faz-se presente na década 1920 no Brasil, no contexto do movimento escolanovista, uma nova tendência no ensino da Matemática, a que se denominou “Empírica-Ativista”, tendo como representante Euclides Roxo e Everardo Backheuser.

No ensino-aprendizagem a ênfase é dada à observação, à manipulação, à experimentação, ao método da descoberta. Orientando-se pelo enfoque pragmático, valoriza-se no ensino da Matemática não a formação de uma “disciplina mental”, mas sim a instrumentalização do indivíduo para a resolução de problemas. O “professor” torna-se um facilitador da aprendizagem, em que o ensino da Matemática deve ser direcionado ao interesse do aluno, considerado como um ser ativo.

A tendência Empírico-Pragmática assumiu duas formas de manifestação no âmbito do ensino: uma prática espontaneísta não-diretiva e uma mais diretiva, acentuando a relevância da organização das atividades, o método da descoberta e a resolução de problemas.

O ideário modernista, para além das fronteiras norte-americanas, repercutiu em uma nova concepção da educação matemática, a que se denominou “Formalista-Moderna”. Os principais propósitos deste movimento foram: unificação dos campos da Matemática, priorização dos aspectos estruturais lógicos e o caráter pragmático conferido ao ensino (FIORENTINI, 1995, p. 13-14).

Refletindo sobre seus pressupostos, admite-se que essa nova tendência significou, na verdade, um retorno ao formalismo clássico, porém sob um novo fundamento: as estruturas algébricas e a linguagem formal da Matemática contemporânea.

Prepondera-se “a forma” de organização e sistematização dos conteúdos matemáticos. O mais importante é que a aprendizagem de conceitos é a apreensão pelos alunos das formas estruturais de pensamento inteligível que os capacite a aplicá-las aos mais variados domínios dentro e fora da Matemática (MIGUEL, 1995).

Para FIORENTINI (1995, p. 15), tanto a tendência Clássica quanto a Moderna “pecam pelo reducionismo à forma de organização e sistematização dos conteúdos”.

Outra concepção que influenciou marcadamente o ensino da Matemática nas décadas de 1960 e 1970, foi a Tendência Tecnicista, cujos fundamentos encontram-se na Teoria Behaviorista. Privilegiam-se as tecnologias de ensino, dando destaque ao planejamento, à organização e ao controle do processo ensino-aprendizagem. Privilegia-se o treino de habilidades estritamente técnicas.

No ensino-aprendizagem, prioriza-se o uso correto dos símbolos. As fórmulas, seus aspectos estruturais e suas definições preponderam em detrimento da essência e do significado epistemológico dos conceitos.

De acordo com FIORENTINI (1995, p. 17), a finalidade do ensino da Matemática seria “desenvolver habilidades e atitudes computacionais e manipulativas, capacitando o aluno para a resolução de exercícios ou de problemas-padrão”.

Os focos da Pedagogia Tecnicista são os objetivos instrucionais, os recursos e as técnicas de ensino de forma distinta do ensino tradicional e formal moderno, que centra no professor, e da escola ativa, que privilegia o aluno.

A partir das décadas de 1960 e 1970, identifica-se no Brasil a presença do construtivismo piagetiano, cujo principal divulgador foi o educador matemático húngaro-canadense Zoltan P. Dienes.

Para FREITAG (1992, p. 26-27), a concepção defendida pelos pós-piagetianos é a de que as estruturas do pensamento são o resultado de uma construção realizada (internamente) pelo sujeito em longas etapas de reflexão, de remanejamentos que decorrem de sua ação sobre o mundo e da interação com seus pares e interlocutores. Portanto, o conhecimento matemático não emerge de pólos antagônicos nem diretamente do mundo físico, tampouco de mentes isoladas da realidade, mas da ação interativa/reflexiva do sujeito com o ambiente ou com atividades.

Segundo MIGUEL (1984, p. 180), não se pode confundir este enfoque psicopedagógico com tendências espontaneístas não-diretivas, pois:

Um construtivismo pedagógico se diz não radical quando acredita que a informação (venha ela dos livros, do professor, de outros colegas) e que a interferência das pessoas (enquanto agentes produtores de idéias, conflitos) envolvidas direta ou indiretamente no ato pedagógico, desempenham um papel positivo na construção do conhecimento por parte do aluno.

Procurando enfatizar os aspectos socioculturais da educação matemática, uma nova tendência, a socioetnocultural, apoiando-se na Etnomatemática, atenta para os conhecimentos matemáticos construídos de forma oral, informal, espontânea e oculta. Tais conhecimentos são aplicados por grupos culturais específicos que, nas situações formais de ensino-aprendizagem (escola), são desnudados, “neutralizados” de significação (FIORENTINI, 1995).

O grande mérito da Etnomatemática foi trazer uma visão antropológica, social, política e histórica da Matemática. Pesquisas como a de CARRAHER et al. (1998) têm demonstrado as contradições entre a aprendizagem da Matemática na escola e os conhecimentos e soluções matemáticos buscados pelos indivíduos em seu cotidiano, dentro dos contextos relacionados à vida e ao trabalho.

Em face dessas considerações, o processo ensino-aprendizagem deve focalizar, como ponto de partida, os problemas que emergem da realidade. A “relação professor-aluno” deve ser dialógica, os métodos de ensino são a problematização, a pesquisa e o estudo/discussão. A aprendizagem do conhecimento matemático será mais efetiva para o aluno se tiver relacionado ao seu cotidiano e à sua cultura.

É importante salientar que na prática escolar esse ideário tem se restringido a algumas experiências isoladas, sobretudo na educação de adultos. FIORENTINI (1995), ao fazer uma retrospectiva histórica das várias tendências da educação matemática, conclui: a construção de ideário é sempre um processo dialético; expressa idéias que foram dominantes em determinado contexto histórico. À prática pedagógica poderão convergir várias tendências como referenciais e, por fim, o professor não deve se enquadrar acriticamente em uma

tendência, ou apropriar-se dela como modelo, e sim, a partir de suas contribuições, produzir novos significados na reconstrução de sua prática.

Referendando-se, ainda, nos enfoques sociointeracionista e histórico-crítico, admite-se que a aprendizagem efetiva do conhecimento matemático não se reduz apenas ao desenvolvimento de habilidades, fixação e memorização de conceitos, ou à realização de uma série de exercícios, mas à produção de sentidos e de significados sobre as idéias, cabendo ao aprendiz pensar, estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar; e ao professor, mediar, propiciar e agenciar os espaços interativos na construção do conhecimento.

Após contextualizar as representações da ciência Matemática e suas tendências pedagógicas, busca-se posteriormente dialogar com as representações sociais do aprendizado docente, reportando-se às falas de três professores do Curso de Matemática de uma Universidade Federal de Minas Gerais.

Prefaciando as falas, registram-se várias construções conceituais de aprendizagem. Inicialmente pode-se observar que os entrevistados vinculam o aprendizado ao desenvolvimento, e procuram explicitar essa relação recorrendo às metáforas: “(...) Bom, basicamente, o que eu acho de aprender... você tenta crescer na vida. (M.V.) (...) Então, para eu aprender seria isso: estar em dia com a evolução (A.C.)”.

Procurando qualificar a aprendizagem através de ações, argumentam:

(...) Você pode aprender de várias maneiras, pode aprender lendo, conversando. Você aprende só olhando, aprende escrevendo, aprende falando; e isso eu acho que é o modo de aprender (M.V.).

Para a gente aqui o importante é ler, ler, ler bastante (A.C.).

Detendo-se nos significados que ilustram as ações, pode-se perceber que há um destaque para o como aprender em detrimento do que aprender. Os docentes parecem focalizar a aprendizagem sob três dimensões. Nas expressões “olhar e ler”, pode-se visualizar a contemplativa; no “conversar e falar”, a argumentativa; e no “escrevendo”, a representativa. Considera-se, ainda, a importância atribuída ao ler pelo número de repetições e seqüências nos enunciados.

Dialogando historicamente com as várias tendências epistemológicas da educação matemática, pode-se reconhecer nos ideais formalistas que o valor do ensino não está em seu conteúdo, e sim nos métodos, nas formas e estruturas que nos revelam um mundo ordenado, medido, hierarquizado e harmonioso. Na dialética socrática já se fazia referência, no aprendizado, ao domínio da argumentação oral; no formalismo platônico, à remanência (indução); e no método pedagógico euclidiano, à repetição (MIGUEL, 1995).

Dando prosseguimento às falas, em um prisma diferenciado das construções anteriores, os entrevistados relacionam a aprendizagem ao “pesquisar” e ao “mudar de atitude” (MA), enfatizando a descoberta e a transformação, aproximando-se, assim, dos ideais pedagógicos empírico-pragmáticos.

Refletindo sobre as construções conceituais anteriormente sistematizadas, pode-se identificar duas abordagens bastante distintas: a primeira direcionando-se para os enfoques filosóficos metafísicos, destacando-se o “olhar e ler”; e a segunda direcionando-se para um enfoque empírico destacando a “pesquisa e a atitude”.

Ao descreverem como vem ocorrendo o processo de aprendizagem docente nas práticas educativas, os professores tendem a destacar inicialmente os processos de descoberta – “(...) eu descubro coisas, pequenos detalhes nas matérias em que atuo” (M.V.); o valor da experiência – “(...) cada aula que eu dou eu acabo aprendendo” (M.V.); e o aluno como interlocutor da aprendizagem do professor – “(...) você conversa com um aluno, você pode aprender” (M.V.).

Reitera-se, nas falas, a unidade de significação descoberta, que aparece relacionada ao contexto de ensino, acentuando o valor dos componentes empíricos no aprendizado docente. Vê-se que os entrevistados centralizam a experiência na formação do professor, direcionando para o espaço pedagógico sala de aula, para as disciplinas curriculares e, propriamente, para a atuação nas atividades de ensino, destacando as interações com os alunos.

Outrossim, em seu discurso, pode-se constatar que os entrevistados admitem que aprendem “(...) pegando livros novos” (A.C.) e “(...) tentando ver exemplos que a gente pode dar” (M.V.). Como já observado, na análise das construções

conceituais, e agora referindo-se aos processos de aprendizagem, as falas tendem a direcionar-se para o que é externo ao sujeito, evocando o recurso “livro”, validando os conhecimentos que já se encontram sistematizados, que se podem aprender, como dito anteriormente, “lendo e olhando”. Por outro lado, recorrendo aos significados “ver exemplos”, os entrevistados procuram referendar-se também na observação e na demonstração.

Os docentes admitem que é necessário “(...) fazer uma crítica, ler, conversar com outros profissionais da minha área” (M.V.). Acrescentando novos elementos a suas argumentações, eles parecem indicar que a aprendizagem não se finaliza na demonstração e na aplicação de “exemplos”, mas na análise e reflexão, reconhecendo também o valor dos intercâmbios entre pares.

Procurando destacar a relevância da aprendizagem para a sua formação profissional, os entrevistados fundamentam-se nos argumentos:

(...) Você tem que acompanhar o sistema. (...) no sentido de tecnologia e de conhecimento, o mundo hoje em dia é muito dinâmico. (...) sempre mudando as idéias para tentar expressar para os alunos. (...) transmitir para meus alunos (A.C.).

Eles deixam transparecer, em suas falas, que o professor dialoga com uma realidade socioeducativa que não é estática, mas histórica e diversa, cuja adaptação aos desafios que lhe impõem está atrelada a um processo permanente de aprendizagem.

Na fala dos entrevistados destacam-se dois aspectos: a concepção de mudança, referido ao campo das idéias, e a qualificação da tarefa docente compreendida como transmissão. Reconhece-se nos ideais formalistas a concepção de aprendizagem como um processo que desencadeia mudanças nas estruturais racionais, no campo inteligível, em que o papel do mestre direciona-se para a interpretação e aplicação dos modelos e proposições (FIORENTINI, 1995).

Por outro lado, atentando-se para outras justificativas – “(...) você precisa aprender a conviver com todo o tipo de pessoa; (...) sobreviver hoje é ter que aprender” (M.V.) – observa-se um direcionamento para o cotidiano socioeducativo, para as relações

interpessoais, focalizando as dimensões socioempíricas.

Retratando suas experiências de aprendizagem, os entrevistados recordam-se de suas trajetórias como alunos e das práticas pedagógicas de seus professores, procurando avaliá-las.

(...) já a experiência que eu não gostei muito foi, infelizmente, a experiência do mestrado. (...) Foi quando eu descobri que várias etapas de minha aprendizagem como aluna foi apenas formalidade. (...) O professor tá na frente, o aluno atrás; não há abertura para questionamentos (MA).

Atentando-se para o conteúdo de suas falas, é possível ressaltar que elas parecem referir-se às práticas tradicionais de ensino, em que as relações entre professor e aluno são lineares; em que aquele detém o saber e o controle dos padrões de comportamento destes, culminando em processos de aprendizagem memorísticos e livrescos.

Dando prosseguimento a suas falas:

(...) eu adorava Sociologia; fui aluna de um professor que rompia com tudo que era parâmetro. (...) Com idéias diferentes, completamente diferentes, que nunca tinham passado pela minha cabeça. (...) E, de repente, a gente lê o texto com tanta exatidão. (...) Que uma coisa é você aprender só o que está no livro, $2+2=4$, e não ver o mundo, não ver o colega, não ver o que tá do lado. E vem com aquilo que teu pai te passou (MA).

Em uma perspectiva diferenciada, direcionam-se para um perfil de docência que parece compartilhar de uma concepção de ensino-aprendizagem como um processo de construção que é dinâmico, em que estruturas estáveis são rompidas e reconstruídas. Há também indicativos no conteúdo da respectiva fala, representado por uma linguagem matemática, da tentativa de caracterização das relações entre o abstrato e o existencial, o preciso e o diverso, o livresco e o cotidiano, e como estas se manifestam na formação educativa e na compreensão da realidade social.

Retomando-as observa-se que eles também fazem menção às experiências positivas de aprendizagem, procurando destacar, na atuação dos professores, o incentivo pelo conteúdo a ser aprendido, a valorização das interações entre pares e o desenvolvimento da autonomia no uso dos recursos didáticos.

Recorrendo às imagens “que eu mexesse” e “me tocou”, procuram ressignificar suas experiências:

*(...) Bom, ele, assim, deixava a gente à vontade; aquela questão o professor ensina, você aprende;
 (...) os professores, a maioria que me incentivou foram aqueles que me deram a chance para que eu mexesse; (...) nos incentivou a gostar do que a gente estava interessado; (...) praticasse coisas e observasse. Quando eu comecei a participar que eu comecei a gostar;
 (...) o que mais me tocou foi o gosto pelo que eu estou fazendo; e
 (...) Ele fez com que a gente estudasse, pegando o material e fosse aprender a ler a discutir entre si (M.V.).*

Na construção da identidade profissional pode-se identificar, também, a mediação da imagem “mãe” na caracterização de condutas, socioafetivas com referenciais de docência internalizados.

(...) A minha pouca experiência, que eu aprendi nos meios de educação, foi através de minha mãe, que também é professora. (...) Ela era muito persistente com o aluno; calma, devagar e tranquila. Se você percebe que o aluno não aprendeu, então você tem que ter a consciência de voltar e recomeçar. E atualmente está dando certo (M.V.).

Ampliando seus referenciais procuram, igualmente, em suas colocações, caracterizar o perfil profissional de formação de seus professores:

*(...) Do doutorado eu tive uma negativa. Eu era muito ativa. E o fato de eu ser muito perguntadora, muito questionadora, eu sofria pressões.
 (...) Então o cara está muito disposto a publicar, a ser um belo pesquisador, mas em termos de educação ou de compartilhar conhecimentos, a pessoa é zero, entendeu? Ela não quer perder tempo com você; você não vai dar retorno para ela (MA).*

As reflexões encaminham para o tradicional dilema da formação docente no âmbito universitário (pesquisador X professor), e como esta dicotomia reflete nas atividades de ensino. Essa questão tem se constituído em tema de debate entre vários autores. PIMENTA e ANASTASIOU (2002), referindo-se à docência no ensino superior, argumentam:

Embora seus professores possuam experiência significativa, e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predominam o despreparo e

até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam em sala de aula (2004, p.37).

CANDAU (1998, p. 37), focalizando a relação saber/poder na universidade, argumenta que é a produção científica que vem conferindo status acadêmico ao docente. Na hierarquia, situam-se em primeiro lugar os cientistas; em segundo, aqueles que procuram relacionar as produções científicas com as atividades de ensino; e, por fim, os que se relacionam mais diretamente com as atividades de ensino e com as questões da educação, em seu sentido mais amplo.

Pode-se observar nas falas que ilustram as experiências de aprendizagem nas trajetórias discentes que elas são impregnadas de sentimentos. Na citação a seguir fica explícito como o afetivo interfere na construção da representação do ser professor, passando a direcionar suas escolhas profissionais futuras pela docência:

(...) Se hoje eu sou professor é porque um professor chegou para mim e mostrou o que eu gosto de uma maneira diferente (M.V.).

(...) Que o professor não era bom. Então, você acha, você tem medo de que você também seja igual ao professor, e não seja bom naquilo (A.C.).

Torna-se importante considerar que os elementos constitutivos da memória docente não são representativos dos conteúdos de ensino, mas de valores, atitudes e exemplos daqueles que ensinam.

Orientando-se para as experiências significativas no âmbito da prática docente, os entrevistados relatam: “(...) no momento eu estou percebendo para que serve o que eu estou fazendo; (...) o que eu ensino tem uma utilidade” (M.V.).

As falas são sugestivas ao entendimento de que a conscientização da função docente e do campo de abrangência do que se ensina não se constitui a priori, sendo, portanto, desenvolvimental no âmbito da formação continuada. Consideram-se ainda o instrumental e o intencional como parâmetros de avaliação da prática educativa, em que aqueles fundamentam-se nos princípios da funcionalidade e da objetividade.

Somam-se ainda aos relatos a colocação “você começa a fazer perguntas e eles começam a se empolgar, a participar, fazem perguntas interessantes; então você começa a sentir que a aula teve mais lucro” (A.C.), em que os entrevistados reconhecem, por outro lado, a interatividade no processo ensino-aprendizagem como indicativo do êxito de uma boa aula. Neste contexto há indicativos de que a participação do aluno passa a atuar como um *feedback* do desempenho do professor e, conseqüentemente, da aula desenvolvida.

Ao descreverem os condicionantes do aprendizado docente, os entrevistados enumeram: a) “vontade e poder, livros, leitura”; (M.V.); b) “família, ambiente de estudo, alimentação” (A.C.); e c) “conviver com pessoas mais experientes” (M.V.). Destacam, entretanto, como facilitadores: a) “experiências com turmas passadas, anos passados” (M.V.); b) “vontade de melhorar” (M.V.); c) “leitura e concentração”; d) “livros” (A.C.); e e) “desarmamento e receptividade” (MA).

Em seu Formalismo Filosófico Clássico, Platão já se referia à vontade como uma virtude intrínseca ao sujeito que emana da inteligibilidade, devendo, portanto, ser cultivada. Os formalistas modernos admitem, por sua vez, que a vontade é uma faculdade racional, considerando-a determinante à medida que a aprendizagem depende da predisposição e do empenho individual. Em ambas as concepções, filosófica e cientista, desloca-se o poder decisório de escolha para o sujeito, tornando-o co-responsável pelo seu aprendizado.

Nessas concepções reconhece-se, ainda, como condicionante a capacidade de interpretação e atenção, que permite ao sujeito cognoscente intuir e deduzir, dotando a realidade de significação; indicando uma familiaridade a que os entrevistados denominaram como “ler e concentrar”. Os formalistas professam a crença nos conhecimentos e nas verdades consolidadas. Os entrevistados, por sua vez, recorrem ao objeto “livro”, referendando-se nos conhecimentos registrados e nos representados.

Associando-se ao intelectual e instrumental, reconhece-se a presença dos determinantes socioafetivos nas expressões “desarmamento” e “receptividade”. Por meio deles os docentes tendem a reconhecer o valor da empatia, das relações intersubjetivas na construção do conhecimento, em

detrimento das condutas individuais.

Identifica-se, concomitantemente, nas entrevistas uma alusão aos fatores que afetam negativamente o aprendizado docente, como: a) a falta de experiência – “(...) Às vezes você tem que passar um, dois, três anos para direcionar o que é mais importante” (M.V.); b) família – “(...) com a minha filha eu quero fazer uma coisa, e ela quer brincar” (A.C.); c) insegurança – “(...) hoje você está trabalhando; sabe-se lá se você amanhã está trabalhando?” (M.V.); d) medo – “(...) do desconhecido, da avaliação e do fracasso” (MA); e e) não-receptividade – “(...) já dei opiniões em colegiado envolvendo professor; ele levou totalmente pro lado pessoal” (MA).

Os entrevistados endossam a importância das vivências que vão consolidando-se na prática, admitindo-se que a inexperiência no campo profissional tem dificultado o professor selecionar os saberes relevantes a sua atuação. Não se pode desconsiderar o valor desse aspecto no processo de formação, uma vez que os primeiros anos caracterizam-se muito mais como uma etapa de adaptação à pluralidade de demandas advindas do processo de socialização docente, do que a avaliação do campo de atuação, propriamente dito.

Evidenciando, por sua vez, o condicionante “família” fica caracterizada a dificuldade em conciliar as demandas pessoais e institucionais na atividade profissional, sobretudo o conflito enfrentado pelas mulheres que atuam no magistério entre as exigências advindas da maternidade (“*minha filha*”) e da docência, e como este aspecto se reflete na organização dos espaços e tempos de aprendizagens; e que as questões de gênero não são conteúdos desprezíveis na construção da identidade docente.

Outrossim, essas sinalizam no condicionante “insegurança” as incertezas profissionais que vão sendo gestadas no contexto de ensino, caracterizando o reflexo das políticas de privatização na organização do trabalho docente universitário e seus desdobramentos nas relações e condutas dos professores, tanto no que se refere aos fatores de ordem econômica, quanto os socioafetivos.

A análise das entrevistas aponta, em suas considerações finais, para o predomínio da influência de duas tendências pedagógicas: a Formalista e a Empírico-pragmática. A primeira, contemplada nas representações da aprendizagem docente, ancora-se nas condutas do olhar, ler, falar, conversar e escrever e pegar os livros, admitindo-se que a relevância da aprendizagem está na necessidade do professor operar mudanças nas idéias para transmitir aos alunos. Focalizando-se os condicionantes do aprendizado há um destaque para a vontade, o poder, a leitura, a concentração e os livros.

A segunda tendência é referendada pelos entrevistados no valor conferido à pesquisa, aos exemplos, às conversas com pessoas mais experientes, às perguntas dos alunos, à atuação nas matérias em que se ensina, além do destaque às condutas dos ex-professores como referências de docência.

5.2. Os Processos Constitutivos das Representações Sociais da Aprendizagem Docente: Objetivações e Ancoragens

Na ótica da sociologia das profissões, cada grupo de profissionais tem sua coesão e unicidade interna, pois são portadores de uma racionalidade cognitiva, do domínio de uma tradição cultural que lhes possibilitam desenvolver habilidades e referenciais de conduta. Sob esta ótica, pode-se compartilhar com o pensamento de BARBOSA (1993) de que seus membros dividem valores e linguagens comuns, sendo suas ações regidas por regras. Portanto, são portadores de uma identidade social, detentores de uma autoridade cultural e política.

Nesta seção, o foco será a orientação da análise dos conteúdos das falas para identificação desses valores e sua forma de manifestação e deslocamento pelos entrevistados para o universo representacional, considerando-se as significações distintas manifestas nos processos de objetivação e ancoragem que integram a estrutura semântica discursiva. Nos primeiros serão focalizadas as qualidades icônicas atribuídas pelos entrevistados ao objeto representado, ou seja, as relações subtendidas entre o sentido próprio e o figurado nas

construções discursivas. No segundo serão mapeados os significados de que se apropriam os entrevistados para caracterizar o objeto, considerando seus referenciais culturais.

Dialogando com os processos de ancoragem e objetivação formadores das Representações Sociais dos entrevistados do **Curso de Pedagogia**, é possível observar que seus conteúdos fundamentam-se em torno dos valores humanístico, político, social e histórico, privilegiando as seguintes unidades discursivas: interação, interdisciplinaridade, significação, dimensão política, desenvolvimento, diversidade, intencionalidade, teoria-prática, reflexão e experiência.

Partindo inicialmente da unidade de significação “interação”, pode-se perceber que esta aparece nos discursos dos entrevistados revestida de sentidos figurados nos processos de objetivação, por meio dos quais eles procuram: a) conceituar a aprendizagem – “(...) ele tem um conceito de mão-dupla (J.H.)”; b) exemplificar os processos através dos quais aprendem no cotidiano da prática educativa – “(...) A outra via, eu acho nas trocas que a gente faz com as pessoas, né? (...) Então, eu, com maior tranquilidade, bato na porta de meus colegas da área de gestão pra pedir exatamente sugestões” (J.H.); c) destacar a relevância da aprendizagem para o desenvolvimento profissional, evidenciando a importância dos processos interpessoais – “(...) a gente aprende com os intertextos” (R.M.); d) referir-se aos condicionantes do aprendizado do professor – “(...) Trabalhar integrado. Eu acho que aí é um grande alavancador de possibilidades de atuação, né? ”(EA) e “(...) ou a gente soma, ou vai morrer” (EA); e) caracterizar suas experiências significativas de aprendizagem, fazendo-se alusão às condutas de seus ex-professores – “(...) De pensar o lado do outro, né? E menos de achar que eu seria o centro do saber e que sou correta em tudo “(EA); e f) fazendo referência às teorias de aprendizagem – “ (...) Na linha da relação pessoal na sala de aula. Rogers é isso! Eu procuro exatamente criar um clima satisfatório em sala de aula “ (J.H.).

Em um processo complementar pode-se identificar que os entrevistados procuram ancorar-se no grupo de significados: processo, interação e convivência. No primeiro, caracterizando os meios através dos quais aprendem: “(...) Muito importante, como professores, nós estarmos em constante processo de

aprendizagem; que a gente aprende nas relações com os alunos, nas relações com os colegas, na relação com outros autores” (R.M.). No segundo, contemplando sua trajetória educativa, destacando atitudes docentes como referências:

(...) Então, eu acho que em minha trajetória eu sempre convivi com pessoas que foram sempre questionadoras, e isso, com certeza, influenciou um pouco minha postura, né? (...) Você sai um pouco da capacidade passiva do aluno, né? (...) eu tenho que criar, assim, um relacionamento humano que considere demais os alunos, né? (EA).

Pode-se inferir nas linguagens figurativas que caracterizam as objetivações a importância das práticas interdisciplinares no aprendizado docente: “(...) devia ter mais parceria entre os colegas que ampliassem essas linhas de conhecimentos. (...) Num grupo interdisciplinar, com certeza eu avanço mais” (EA).

Nesse contexto pode-se observar que o diálogo aparece como um ideal desejado, como um ponto de ancoragem no qual aqueles procuram conferir sentido às suas objetivações: “(...) Num próprio departamento nós não conseguimos dialogar com os colegas, né? (...) Às vezes fora do departamento você consegue muito mais” (EA).

Integrando-se também a rede semântica e constituindo-se como conteúdo das representações, pode-se identificar, na objetivação em destaque, referência implícita à “significação” no conjunto das ações que envolvem a aprendizagem docente: “(...) Eu considero que a gente aprende quando a gente é capaz de transpor qualquer que seja o tipo de aprendizagem na nossa vida, na nossa prática docente” (EA).

Ancorando-se, por sua vez, nas unidades semânticas “significação” e “aplicação”, procura-se argumentar que:

(...) a minha aprendizagem está voltada para a modificação de conhecimento. A busca dessa construção tem que ter um significado pro meu cotidiano. (...) Então, é muito mais do que a mera assimilação de conhecimento, de transmissão de conhecimento; (...) é quando você sabe aplicar os conhecimentos (R.M.).

Na qualidade de processo e saber formador da identidade docente destaca-se no aprendizado a “experiência”, incorporando uma série de significações nos processos de objetivação, à qual os entrevistados fazem alusão: ao campo de atuação docente e às relações que potencializa – “(...) momentos que

enriqueceram demais, tanto pessoal como profissional” (R.M.); “(...) na instituição em que trabalhamos, na universidade, é neste convívio que a gente vai construindo a moda da gente” (J.H.); ao contexto específico da sala de aula – “(...) Então, eu nunca me desliguei da sala de aula porque, ainda que eu passei por vários laboratórios, a sala de aula é um lugar extremamente enriquecedor para a vida da gente” (J.H.); e à diversidade de referências – “(...) eu tive professores muito ecléticos e eu pude pinçar um pouquinho de cada um” (R.M.).

Da mesma forma, pode-se reconhecer nas falas que se farão apresentar que a experiência assume sentidos diversos nos processos de ancoragem, nas expressões “história de vida e “a aprendizagem de sala de aula”, em que aqueles fazem referência aos condicionantes de seu aprendizado – “(...) A partir de minha história de vida, quer dizer, com quem eu me relacionei, os momentos fortes de minha vida até hoje me fizeram despertar para coisas novas” (J.H.), referindo-se especificamente a sua trajetória como aluno.

(...) eu aprendi muito no mestrado. (...) Não só em termos de aprendizagem em sala de aula, com professores e com colegas, mas a minha aprendizagem de pesquisadora, e na própria graduação, como aluna, auxiliando os professores; e quando vinham determinados prelecionistas, ajudava a preparar cursos, trabalhos de extensão (R.M.).

Em suas objetivações pode-se perceber que os entrevistados procuram articular a experiência à reflexão como um elemento constitutivo do aprendizado docente, aludindo-se às situações “(...) em que o aluno está ali refletindo, colocando lá suas idéias, isto está mexendo comigo. Então, um processo muito rico está acontecendo comigo” (J.H.).

Outrossim, há indicativos, nas respectivas falas, da referência feita à reflexão como elemento mediador da relação “teoria-prática”, cuja referência pode-se inferir nos argumentos – “(...) faço uma análise do lugar, do ideal e faço uma análise do real, tá?” (J.H.).

Entretanto, visualiza-se que essa expressão metafórica reveste-se nas ancoragens de uma significação contextual, nas expressões “reflita” e “revise”, em que os entrevistados procuram exemplificar os processos formadores do seu aprendizado:

(...) Primeiro, é o seguinte: estou revendo meu conceito de avaliação. (...) cada semestre que ele atua é uma oportunidade muito grande de que ele revise conceitos, ele se atualize, não só sobre o domínio do conteúdo específico da sua disciplina, mas que ele reflita também sobre a sua conduta (J.H.).

Procurando qualificar, nos processos de objetivação, a relação entre “aprendizagem e desenvolvimento” na formação docente, priorizando a relevância como categoria discursiva, os docentes reconhecem que “(...) se aprender não fosse tão importante, essa sua missão de professor teria um ponto final muito curto” (J.H.).

Essa relação ganha novo sentido nos processos de ancoragens, nas unidades semânticas “atualização, continuidade e estar sempre”, quando aqueles se referem: a) à formação do professor – “(...) porque do professor eu entendo que ele está realmente tendo necessidade de se permanecer atualizado; (...) há a necessidade do professor não se sentir completo, de achar que o que recebi não é o suficiente” (EA); b) a seu campo de atuação – “(...) porque uma coisa na prática docente que leva em consideração é a própria questão da humildade que Paulo Freire colocava, no sentido do educador ter a consciência que está sempre aprendendo” (R.M.); e c) à qualificação do aprendizado docente – “(...) eu acho que na área de docência a aprendizagem tem que ser contínua e sistemática, tem que produzir conhecimento” (R.M.).

Nos processos de objetivação observam-se ainda indicativos do reconhecimento da “diversidade cultural”, no que se refere à formação docente e aos espaços informais de aprendizagem, à medida que os entrevistados procuram ressignificar suas experiências:

(...) Então, eu acho que a participação social, ela tem se mostrado muito mais necessária e casa muito mais com a prática. Para mim, lidar com isso é muito mais importante do que necessariamente estar só na sala de aula. (...) É uma experiência rica estar lá com pessoas que tenham uma cultura totalmente diferente da nossa aqui. Então, eu acho que foram vários tipos de riquezas e aprendizagens diferentes (EA).

Procurando dialogar com as experiências do seu universo de atuação, os entrevistados procuram, através dos processos de ancoragens, caracterizá-las no conjunto de suas vivências: “(...) Aí eu fiz parte do Conselho Tutelar daqui. Foi para mim

uma experiência interessante. Quer dizer, eu estava tentando fazer um processo de participação na sociedade civil, mesmo, né? (...) Os trabalhos de extensão” (EA).

Dando prosseguimento às falas, percebe-se que os professores procuram destacar, implicitamente em suas objetivações, nas relações estabelecidas com seus ex-mestres a indissociabilidade entre a “ação pedagógica e a ação política” no processo ensino-aprendizagem:

(...) de me fazer visualizar melhor o contexto de tudo que eu estudava, de ver as coisas detrás, de estar descortinando alguns conhecimentos; e

(...) Até o mito da neutralidade científica ter sido desmistificado. Eu acho que para mim foi muito positivo, foi uma experiência muito boa; eu acho que até valeu para minha vida, não só com professora, de tentar ver algumas coisas detrás (R.M.).

Nessa abordagem eles fazem referência a educadores: “(...) como teórico eu me lembro muito de Paulo Freire porque na década de 1980 aquilo que eu falei da politização, ele foi muito discutido” (R.M.). Percebe-se, também, que os entrevistados procuram dotá-las de sentido, ancorando-as nas argumentações: “(...) o que me marcou muito na graduação foi a questão de ter alguns professores que eram altamente politizados” (R.M.). “(...) O professor colabora na aquisição dos conhecimentos e também na formação do aluno como cidadão, como pessoa” (J.H.).

Interagindo com a aprendizagem docente como um processo que reflete múltiplas determinações, os entrevistados destacam a “intencionalidade”, caracterizando-a nas expressões figurativas:

(...) eu falei da intencionalidade; já que o professor é um aprendiz; ele tem que ver naquilo que vai dirigir o seu objeto de conhecimento. (...) ele respira e transpira esse incentivo nas atividades de ensino. (...) o aluno reconhece o professor que vai para a sala de aula e a tranco e barranco passa a sua mensagem (R.M.).

Para dotar essas objetivações de uma inteligibilidade, os entrevistados procuram, nos processos de ancoragem, evidenciar a unidade discursiva “motivação” nas enunciações:

(...) Primeiro, eu acho que o professor tem que estar motivado, né? Eu acho que a pessoa tem que estar disponível para aprender. Acho que o ser humano precisa também é estar muito intencionado para aprender (R.M.).

(...) um professor muito motivado, realizado no seu papel. (J.H.).

Os entrevistados, por outro lado, reconhecem que a aprendizagem docente não está somente limitada à ação dos fatores microestruturais, de ordens psicossociais, mas também macroestruturais, envolvendo aspectos econômicos, políticos e ideológicos. Direcionado para estes, eles procuram salientar: “(...) as condições que a instituição coloca à disposição do professor para o exercício de sua função. (...) Hoje você tem que captar recursos como se fosse uma empresa privada, para pesquisa, para tudo” (R.M.).

Buscando ancorar as referidas objetivações no universo sociocultural da atuação profissional, os entrevistados orientam suas falas na seguinte direção: “(...) o que dificulta são os recursos financeiros, disponibilidade de tempo. (...) Porque você tem aulas, você tem carga teórica, turmas muito grandes” (R.M.).

Na Figura 10 (Fluxograma – Pedagogia), pode-se visualizar a Rede Semântica dos Processos de Objetivação e Ancoragem do Curso de Pedagogia que foram anteriormente caracterizados.

Refletir sobre os valores que foram contemplados nos processos de objetivação e ancoragem orienta o processo de análise na busca de ressignificá-los, tendo como panorama o universo histórico-social de atuação profissional dos docentes, direcionando-se para a constituição e o desenvolvimento da Ciência Pedagógica e suas respectivas tendências.

Reapropriando-se das unidades de significação que foram priorizadas pelos entrevistados, pôde-se reconhecer prioritariamente nas construções discursivas a importância atribuída à interação nos processos de aprendizado docente. Remontando-se, entretanto, à história da Pedagogia, identifica-se que esta constitui-se, como área de pesquisa sobre a educação, num contexto Humanista Renascentista.

FILHO (2002), referindo-se às grandes correntes do pensamento filosófico e sua influência na educação, destaca as correntes personalistas e humanistas, dada à centralidade atribuída às interações sociais e aos valores instituídos e criados pelo homem, atentando-se para a indissociabilidade entre o individual e o cultural na formação dos sujeitos. Sob esta perspectiva a aprendizagem institui-se nos processos de comunicação, de co-participação, de co-entendimento e produção mútua, sendo o diálogo sua essência.

MORRIS e MARTÍN (1998), dialogando com as tendências epistemológicas humanistas, procuram evidenciar, no ensino-aprendizagem, o valor conferido à interação na formação do educador e do educando:

En la relación el educador aprende conjuntamente con el alumno, aprende cuál es la realidad de este sujeto, obteniendo así las fases del proceso educativo, a partir de las cuales pone a disposición del alumno sus propias experiencias, conocimientos e instrumentos de modo que pueda facilitarle la adquisición del conocimiento de su realidad y de sí mismo (1988, p. 40).

Nas falas dos entrevistados pôde-se perceber que esse valor manifesta-se em suas representações, incorporando múltiplos significados ao recorrerem às expressões “mão-dupla”, “trocas”, “bato na porta”, “intertextos”, “alavancador de possibilidades”, “a gente soma ou vai morrer”, “pensar o lado do outro”, “clima satisfatório”, “relacionamento humano” etc.

Focalizando o papel da sociedade e dos professores no desenvolvimento do aluno, do que cada pessoa deve possuir em comum com os outros, as tendências humanistas procuram reconhecer, no processo educativo, os valores da vida social, em que a cultura “passa a ser considerada como algo que se realiza em cada indivíduo, um estado ideal para o qual deve caminhar” (FILHO, 2002, p. 347). Como processo intersubjetivo, educandos e educadores devem aprender a viver a educação na qualidade de sujeitos que buscam conhecer, cujas ações não se limitam ao mover e existir como ser-no-mundo, mas ao significar e ao transformar como ser-com-outros.

Considera-se, então, que as relações entre “homem e mundo” não são relações de exteriorização, mas relações dialéticas de permuta, significação e ascensão. Neste sentido, os objetos do conhecimento, na aprendizagem, manifestam-se como produtos culturais que possuem uma significação, que é expressão da intencionalidade humana. Não se pode, pois, pensar os processos de aprendizagem, as ações dos sujeitos que os qualificam, desprovidos de sentido.

Nas falas dos professores constatou-se também a importância conferida a esse aspecto associado às idéias: “(...) a gente aprende quando é capaz de transpor

qualquer aprendizagem na nossa vida” (R.M.); e que esta “(...) tem que ter um significado pro meu cotidiano” (EA).

Pôde-se verificar também nos processos de objetivação e ancoragem evidência da dimensão histórica como categoria mediadora das reflexões docentes. No primeiro contemplada pelos entrevistados nos conteúdos de suas representações, na descrição das trajetórias educativas na formação da identidade docente – “(...) eu passei por vários laboratórios, (...) eu tive professores muito ecléticos e pude pinçar um pouquinho de cada um” (R.M.); e no segundo, na concepção de aprendizagem docente – “(...) eu acho que na área de docência a aprendizagem tem ser contínua e sistemática, tem que produzir conhecimento focalizando o aprendiz e suas ações, em sua concretude e historicidade” (R.M.).

Em uma ótica sociológica, apropriando-se da história como eixo de análise, é possível identificar na teoria materialista histórico dialética o pressuposto de que o desenvolvimento social, político e intelectual dos sujeitos e a formação de sua consciência não podem ser apreendidos fora das condições existenciais de sua produção (MARX e ENGELS, 1986). Sob esta perspectiva, tornam-se ilustrativas as falas dos professores no entendimento de que “(...) minha história de vida, com quem me relacionei, os momentos fortes de minha vida” (J.H.) venham a se tornar um condicionante do seu aprendizado.

Direcionando-se para o campo pedagógico, propriamente dito, identifica-se em FREIRE (1971), na caracterização das relações entre escola e sociedade, a compreensão de que a política faz parte da natureza da educação, já que não existe uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica da educação.

Atentando-se para as falas dos entrevistados, pode-se reconhecer o valor conferido a essa dimensão na prática docente. Ela parece revestir-se de entendimento na tentativa de os docentes descreverem a atuação dos ex-professores – “(...) de ver as coisas detrás, descortinando conhecimentos, (...) desmistificando o mito da neutralidade; (...) o professor colabora na aquisição do conhecimento e também na formação do aluno como cidadão” (R.M.).

Considerando-se que as questões da educação não são exclusivamente pedagógicas, mas também políticas, para o referido educador a aprendizagem

deve fundamentar-se nos processos dialógicos, na formação de um saber crítico que venha desvelar as situações e razões que determinam uma práxis social, cultural e econômica em um determinado momento histórico. Para tanto, admite que a apreensão crítica implica, para além da função do sujeito, descobrir a si mesmo, tomar a consciência do seu papel.

Essas reflexões adquirem um sentido peculiar nas falas dos entrevistados ao reconhecerem que “(...) a falta de consciência do professor no exercício do seu papel” (J.H.) inviabiliza o seu aprendizado. Estes sinalizam para a compreensão de que se o professor não se reconhece na sua função, como pode configurar a prática educativa como instância de aprendizagem? Sob esta ótica tornam-se significativos os argumentos de que “(...) o professor motivado, realizado no seu papel” (J.H.) é um determinante considerável no aprendizado.

Retomando as considerações de FREIRE (1971), procura-se enfatizar que a formação da consciência crítica não pode existir fora “da prática do processo de ação-reflexão, tornando-se uma exigência da relação teoria-prática” (p.24, 1966). Nos processos de objetivação e ancoragem pode-se reconhecer a importância atribuída a esta relação nos processos caracterizadores do aprendizado docente, inicialmente associado à linguagem metafórica: “(...) faço análise do lugar, do ideal e faço uma análise do real” (J.H.), e posteriormente nas ancoragens, referindo-se à classificação dos grupos de significados “refletir” e “revisar”.

Voltando a atenção para os entrevistados do **Curso de Direito**, pode-se reconhecer nas objetivações e ancoragens, que serão objetos de análise, que estes tendem a privilegiar na construção de suas representações os valores empíricos, humanísticos e metodológicos.

Referindo-se ao primeiro, pode-se, inicialmente, identificar nas falas dos entrevistados a importância atribuída à “prática” em seu aprendizado nas objetivações em que procuram caracterizar os processos por meio dos quais aprendem:

(...) Cada um de nós é um misto de experiência pelas quais já passamos (G.M.).

(...) eu aprendo a fazer uma separação... se eu não tiver contato com um cliente, não for a uma audiência, eu não vou saber fazer uma separação. (...) É só na prática que a gente visualiza (J.F.).

Pode-se considerar, igualmente, os condicionantes. “(...) Bem, a sala de aula é, na verdade, o nosso laboratório, nosso escritório modelo” (G.M.). Ao recorrerem às expressões, reconhece-se, em contrapartida, que os docentes procuram dotá-las de inteligibilidade, ancorando-as nas unidades de significação “ensinar”, “exemplos”, “prática” e “vivenciar”, inerentes às falas:

(...) A melhor forma de aprendermos é tentar ensinar determinada matéria.

(...) é o prazer, eu faço o que eu gosto; (...) é a prática trazendo exemplos para a sala de aula (G.M.).

(...) aprender envolve muita prática, vivenciar aquilo (J.F.).

Focalizando também o aspecto humanístico da formação docente, há uma valorização nas falas dos entrevistados para as relações interpessoais na aprendizagem, a que os mesmos fazem alusão em suas objetivações aos processos:

(...) a troca de idéias com os alunos; (...) eu tive os olhos dos meus alunos também, sabe? (...) cerca da metade de minha turma tomou bomba na minha matéria; (...) eu fiquei muito centrada na minha perspectiva, eu não me desloquei (FM).

Também são valorizados os condicionantes viabilizadores: “(...) Bom, você tem que tá com o canal aberto; (...) os fatores que facilitam são essa disponibilidade em relação a outros olhares” (J.F.).

Essas objetivações parecem assumir múltiplos significados nas ancoragens “contexto”, “interlocutores”, “desenvolvimento humano” e “aulas dialógicas”, representadas nas falas em que os entrevistados fazem referência aos processos de aprendizagem na sua prática docente:

(...) Estar dentro de um contexto, compreender meus interlocutores, receber e assimilar e avaliar a dimensão do meu conhecimento. (...) Buscar vários interlocutores. (...) E essa preocupação dos alunos me fez mudar um pouco a postura de colocar essa interpretação pros alunos; (...) eu não parei para pensar porque aqueles alunos estavam tendo dificuldade. (...) Minhas aulas são muito participativas e dialógicas, eu provoço os meus alunos o tempo todo, eu faço com que eles entrem em contradição (F.M.).

Por sua vez, há uma valorização das práticas interativas e dialógicas que qualificam a atuação dos ex-mestres nas atividades de ensino como referenciais internalizados e ressignificados:

(...) Eu vivenciei boas experiências sobre o ponto de vista da didática do professor; (...) numa posição sempre respeitosa com os alunos fomentados à discussão. Provocando a turma com muitas perguntas, fazendo com que os alunos reflitam, que os alunos até mesmo se contradigam quando o professor passa aquele conhecimento que ele tinha proposto para aquele dia (FM).

Esse fato reflete, sobretudo, em torno da sua concepção de educação: “(...) muito além de uma simples informação, uma dimensão de desenvolvimento humano” (FM).

Outrossim, observa-se nas falas dos entrevistados a importância conferida à dimensão metodológica na construção de suas representações. Esta particularidade de sua formação profissional aparece imbricada nas objetivações em que aqueles sistematizam seu conceito de aprendizagem:

(...) Aprender é melhorar dia a dia; é construir diariamente, colocar mais um tijolo... ligando cada um desses tijolos numa massa mais sólida possível. (...) Trabalhar com os sujeitos, eu preciso trabalhar com os instrumentos para chegar ao sujeito (G.M.).

Eles procuram qualificar seus processos constituidores: “(...) ao desdobrar o raciocínio aquilo vai ficando sedimentado na mente da gente. (G.M.) (...) O esforço didático de colocá-los a par do que está acontecendo no mundo, de modo que possam entender (FM).

E ainda, tendo se direcionado para os procedimentos didáticos dos ex-professores na relação com os conteúdos de ensino:

(...) Conjuguar para achar a causa, uma raiz. (J.F.)

Às vezes eu me surpreendo explanando a matéria de modo semelhante a um professor que eu admirava explanava. A forma como ele concatenava as idéias, o brilhantismo de suas idéias. E talvez aí eu tenha tido as lições mais ricas em toda a minha vida. (G.M.).

O valor atribuído à dimensão metodológica é intensificado pelos entrevistados, na alusão feita à “disciplina” como condicionante do aprendizado docente em que aparece revestida de significações diversas nas linguagens metafóricas: “(...) Eu penso que, sobretudo, duas coisas são importantes:

esforço e fé. (...) O suor. (...) Olha, é necessário um suporte espiritual; (...) trabalho árduo. Fé para segurar, para a gente ter a certeza que é possível chegar ao final” (G.M.).

Já nas citações a seguir é possível identificar nas ancoragens o destaque conferido às unidades de significação “método” e “disciplina”. Há também indícios nas falas dos entrevistados de grupos de significados correlacionados, como “forma como estou passando”, “transmitir”, “demonstração”, “decodificar e organizar o raciocínio” e “coerência e lógica”.

Esses significados aparecem vinculados aos contextos em que os entrevistados fazem referência à aprendizagem docente, priorizando as categorias: a) relevância – “(...) transmitir é nossa tarefa” (FM) e “(...) como ele vai ensinar se ele não sabe?” (FM); b) processos – “(...) preparar as aulas, leitura, leitura, leitura; situações em que eu tenho que estar revendo a forma como estou passando o conhecimento; (...) decodificar minha própria linguagem em sala de aula”(FM); e c) os referenciais de docência internalizados:

(...) A professora de Português mandava a gente dividir o texto em partes. (...) quando eu vou preparar as aulas (...) seleciono as obras, depois passo atividade de leitura, né? (G.M.).

(...) A forma de organizar o raciocínio, o método utilizado na construção do raciocínio, para fazer demonstrações. Provocando a turma com muitas perguntas, fazendo com que os alunos reflitam, se contradigam quando o professor passa aquele conhecimento (FM).

(...) ele não dissociava o fator tempo do fator histórico; (...) era muito mais lógico, mais coerente (J.F.).

Fundamentando-se nos conteúdos constituidores dos processos de ancoragem e objetivação anteriormente mencionados, é possível reconhecer que as RS do aprendizado docente dos entrevistados do CD se alicerçam nos respectivos significados: interação, experiência e método, podendo-se identificar a proeminência de três valores: o empírico, o humanístico e o metodológico.

Consultando a Figura 11 (Fluxograma – Direito), pode-se ter acesso à Rede Semântica dos Processos de Ancoragem e Objetivação do Curso de Direito que foram anteriormente contextualizados.

Procurando compreender a relevância atribuída a esses valores no âmbito da Ciência Jurídica e de seu campo de atuação, dialoga-se com OLIVEIRA (2004) no

Rede Semântica dos Processos de Ancoragem e objetivação Curso de Direito

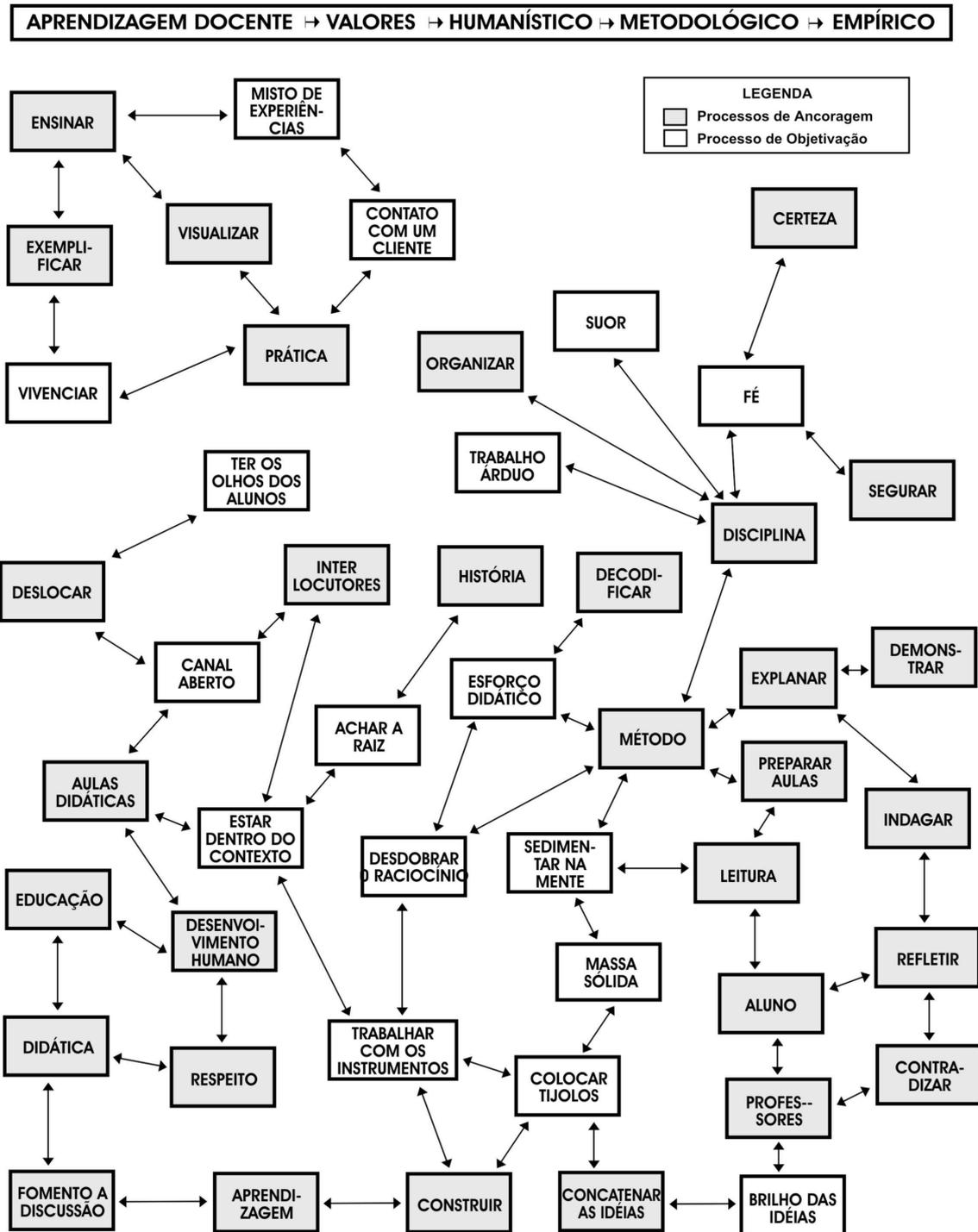


FIGURA 11

Fluxograma – Direito.

que se refere ao perfil profissional do jurista exigido pelo MEC, em que há um destaque para a “formação humanística, técnico-jurídica e prática” (p. 10).

Confrontando as RS dos entrevistados do Curso de Direito com o perfil profissional idealizado, pôde-se reconhecer a influência desses princípios nas produções discursivas.

Referindo-se especificamente ao ensino do Direito no Brasil, considera-se que este pode ser visto sob a perspectiva de três modelos: humanístico, técnico-informativo e o misto normativo. O primeiro é dotado de uma base filosófica, cultural, de cunho construtivista, formador de idéias e de pensamento que objetiva ensinar o jurista a pensar e a criar o Direito (2004, p. 8-10).

Nas falas analisadas há indicações da influência de alguns desses princípios, na valorização pelos entrevistados, no processo de aprendizagem, das relações interpessoais, das práticas dialógicas, da valorização da reflexão e da contradição na formação do pensamento e da concepção de educação como desenvolvimento humano.

Em um enfoque diferenciado, o segundo modelo mostra a formação do jurista como operador do Direito, dotando-o de especialização para a solução das questões jurídicas, ou seja, o domínio da prática forense, sendo, portanto, de cunho mais positivista. Interagindo com as falas dos entrevistados há também sinais da presença de alguns preceitos deste modelo na ênfase atribuída por aqueles à prática, à vivência no âmbito jurídico e docente, aos modelos de conduta dos ex-mestres e a seus procedimentos.

O valor atribuído à prática no aprendizado docente pode ser problematizado, adotando-se também como parâmetro de análise a formação pedagógica dos entrevistados do CD.

Segundo SANTOS (2004), por muitos anos o corpo docente em atuação nos cursos jurídicos, tendo ainda hoje seus reflexos na prática educativa, foi composto especialmente por operadores do Direito que vinham atuando como professores com base na sua experiência como magistrado. Aqueles, muitas vezes, não possuem uma formação acadêmica no âmbito docente, e sob este ângulo a prática acaba por constituir-se o núcleo da formação docente.

Sob essa perspectiva, muitas vezes é possível que os profissionais do Direito que atuem na docência venham a se ancorar em parâmetros que qualificam o aprendizado no campo jurídico como referencial para a definição de categorias que venham representar o processo de aprendizado docente.

Há evidências desses deslocamentos em uma das falas dos entrevistados, já mencionada anteriormente, ao exemplificar, por meio de objetivações, a importância da prática no aprendizado docente, referindo-se especificamente à sua experiência no magistrado: “(...) eu aprendo a fazer uma separação... se eu não tiver contato com um cliente, não for a uma audiência, eu não vou saber fazer uma separação” (J.F.).

Soma-se ainda às reflexões uma suposta não-familiaridade conceitual dos entrevistados para com o objeto representado, podendo dificultá-los a atribuir qualidades abstratas ou teóricas ao mesmo. Neste sentido, na tentativa de torná-lo familiar ao universo consensual, recorrem a exemplificações no cotidiano da prática educativa, observadas com maior periodicidade nas falas.

Outro aspecto pontual nas falas é o destaque, no aprendizado docente, para as habilidades lógicas, como “organizar, decodificar, ler, raciocínio, compreender, assimilar, interpretar, refletir”, entre outras.

SANTOS (2004, p.5-8), ao referir-se ao artigo 3 da Portaria nº 007 (2001), faz menção a algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas nos acadêmicos dos cursos de Direito por seus professores. Detendo-se às habilidades do jurista, observa-se uma correlação entre grande parte destas e as anteriormente salientadas pelos entrevistados. O Quadro 8 representa uma tentativa de sistematizar esta relação.

Apropriando-se das falas dos entrevistados do **Curso de Matemática**, *a posteriori* indicadas, pode-se reconhecer que seus conteúdos semânticos organizam-se em torno dos seguintes valores: desenvolver, representar, interpretar, argumentar, considerando-se ainda a experiência, os modelos e a vontade.

Detendo-se ao primeiro valor, ou seja, o “desenvolver”, pode-se identificá-lo, implicitamente, revestido de conotações metafóricas, nas objetivações, em que os docentes procuram correlacionar a aprendizagem às imagens: “(...) Bom, basicamente o que eu acho de aprender; você tenta crescer na vida”

QUADRO 8

Habilidades do Jurista X Valores Destacados pelos Entrevistados X Categorias Representativas do Aprendizado

Habilidades do Jurista (Portaria nº 007 (2001))	Valores Destacados pelos Entrevistados na Representação do Aprendizado Docente	Categorias Representativas do Aprendizado
“Leitura, análise e compreensão de textos e documentos”.	“(…) preparar as aulas, leitura, leitura, leitura, situações em que eu tenho que estar revendo a forma como estou passando o conhecimento”.	Processos
“Correta utilização da linguagem (clareza, prescrição e propriedade), fluência verbal e riqueza de vocabulário”.	“(…) decodificar minha própria linguagem em sala de aula”. “(…) Eu prestei muita atenção num ideal de educação da Grécia Antiga. Trabalhavam com a força da argumentação. (...) minhas aulas são muito participativas e dialógicas, eu provooco os meus alunos o tempo todo eu faço com que eles entrem em contradição”.	Processos
“Utilização do raciocínio lógico, de argumentação, de persuasão e reflexão crítica”.	“(…) a forma de organizar o raciocínio, o método utilizado na construção do raciocínio, para fazer demonstrações. Provocando a turma com muitas perguntas, fazendo com que os alunos reflitam, se contradigam quando o professor passa aquele conhecimento”. “(…) Às vezes eu me surpreendo explanando a matéria de modo semelhante a um professor que eu admirava. A forma como ele concatenava as idéias, o brilhantismo de suas idéias. E talvez aí eu tenha tido as lições mais ricas em toda a minha vida”. “(…) ao desdobrar o raciocínio aquilo vai ficando sedimentado na mente da gente”.	Referenciais Experiências significativas Processos
“Compreensão interdisciplinar do Direito e dos instrumentos e técnicas para a sua aplicação à realidade individual e social”.	“(…) estar dentro de um contexto, compreender meus interlocutores, receber e assimilar e avaliar a dimensão do meu conhecimento”. “(…) trabalhar com os sujeitos, eu preciso trabalhar com os instrumentos para chegar ao sujeito”. “(…) conceber a educação muita além de simples informação, uma dimensão de desenvolvimento humano”.	Conceito Processos

(M.V.). “(...) Então, a gente está em movimento”: “(...) Para eu aprender seria isso: estar em dia com a evolução” (M.V.). “(...) Então, você tem que acompanhar o sistema, você tem que ir se renovando, não ser estático; você não pode ser um profissional que achou que formou, acabou, tchau, e está dando certo” (M.V.).

Ao mesmo tempo os entrevistados procuram ancorar-se nos significados “mudança, dinâmica”, como indicado nas citações, a seguir, focalizando, assim, em seus argumentos a relevância da aprendizagem docente:

(...) No sentido de tecnologia e de conhecimento, o mundo hoje é muito dinâmico (M.V.).

(...) estão sempre mudando as idéias (A.C.).

(...) Olha, eu acho muito importante porque hoje em dia não sei, nossa classe está muito defasada. Então, queira ou não queira há necessidade de reformulação, revisão (M.V.).

Objetivando-se no enunciado “você aprende só olhando” (M.V.), e procurando dotá-lo de sentido, ancorando-se na unidade semântica “ler”, pode-se também reconhecer, em suas falas, um destaque na aprendizagem para o componente “interpretativo”. Ele parece assumir conotações diferenciadas nos contextos em que aqueles procuram conceituar a aprendizagem – “(...) Porque para a gente aqui é importante ler, ler, ler bastante” (A.C.); referir-se às experiências significativas – “(...) E, de repente, a gente lê aquele texto com tanta exatidão” (MA); e referir-se aos condicionantes – “(...) Olha, na Matemática você tem que ter concentração. Mas para a gente aqui seria mais leitura mesmo” (A.C.).

Outrossim, há indicativos nas descrições dos entrevistados para o valor da “argumentação” na aprendizagem, assumindo significações diversas nas palavras “falar, expressar e conversar”, em destaque nas ancoragens:

(...) Aprende falando e isso é o modo de aprender: lendo, conversando com outros profissionais (M.V.).

(...) O modo de expressar essas coisas para os alunos, as perguntas que eles fazem, às vezes você aprende com isso. (...) Aí você acaba conversando, aprendendo coisas novas (A.C.).

(...) Mas eu acho que as conversas e debates enriquecem demais (M.V.).

Somando-se aos demais valores, pode-se observar nas ancoragens um direcionamento para a dimensão “representativa”, que ganha destaque na caracterização das ações que qualificam o aprender: “(...) Você aprende só olhando, aprende escrevendo, aprende falando, e isso eu acho que é modo aprender; (...) tentando ver exemplos melhores que a gente pode dar” (M.V.).

Em suas construções os docentes procuram também se fundamentar no valor da experiência e na representação da aprendizagem docente. Nos processos de objetivação, resgatam as práticas dos ex-professores, evidenciando vários aspectos do processo ensino-aprendizagem: a) afetivo – “(...) o que mais me tocou foi o gosto pelo que eu estou fazendo” (M.V.); b) interpessoal – “(...) já na experiência que eu não gostei muito foi, infelizmente, a experiência do mestrado. Ah! O professor tá na frente, o aluno tá no fundo só observando. (...) E o fato de eu ser muito perguntadora, muito questionadora, eu sofria aí pressões” (M.V.); c) didático – “(...) Bom, ele, assim, simplesmente deixava a gente à vontade; aquela questão de que o professor ensina, você aprende; (...) os professores, a maioria que me incentivou foram aqueles que me deram a chance de que eu mexesse” (M.V.).

Nos processos de ancoragem aqueles reiteram o valor da experiência, reconhecendo que “(...) a falta de experiência, você acaba tendo dificuldade de aprender; (...) às vezes você tem que passar um, dois, três anos para poder diferenciar o que é mais importante para você aprender” (M.V.).

Detendo-se às expressões “me tocou” e “que eu mexesse”, anteriormente destacadas, em suas objetivações pode-se agora identificá-las ressignificadas nas seguintes ancoragens: “(...) nos incentivou a gostar do que a gente estava interessado” (M.V.); “(...) praticasse coisas e observasse” (M.V.) e “(...) Aquilo me prejudicou demais, aquela postura daquela professora, ela me expôs, eu achei que eu fiz aquela redação para ela. Eu acho isso péssimo” (MA).

Orientando-se, igualmente, para o valor dos “modelos”, nos contextos da experiência, os entrevistados procuram contemplá-los nos processos de objetivação, recorrendo às imagens “me tocou” e “ter em mãos” e à personificação “minha mãe”:

(...) vários professores acabaram me ensinando muito, e o que mais me tocou foi o gosto pelo que estou fazendo (A.C.).

(...) A minha pouca experiência, que eu aprendi nos meios de educação, foi através de minha mãe, que também é professora; e (...) E o que você tem em mãos, né? Bibliografia, livros, os livros, em geral (M.V.).

Também isso acontece nos processos de ancoragem nos grupos de significados “mostrar”, “teoria” e “livros”:

(...) Se hoje eu sou professor, é porque alguém chegou para mim e mostrou o que eu gosto de uma maneira diferente (A.C.).

(...) ela era muito persistente como aluna, calma, tranqüila e devagar. (...) muitas dessas teorias eu acabei aprendendo através dela; (...) qualquer aula que eu vou transmitir para meus alunos eu pego os livros mais novos; (...) o ambiente de estudo, os livros, em geral (M.V.).

Reconhecendo a “vontade” como um valor condicionante do aprendizado docente, pode-se visualizá-lo subtendido na objetivação “(...) Você acaba ficando mais forte para estudar” (M.V.).

Por sua vez, pode-se reconhecê-lo contemplado nos processos de ancoragem, por meio dos quais os entrevistados direcionam-se, propriamente para o significado “vontade”, na expressão: “(...) É, eu acho que a partir do momento que você tem vontade de melhorar, tem vontade de aprender mais” (M.V.).

Após a identificação dos processos de ancoragem e objetivação, sugere-se a consulta à Figura 12 (Fluxograma – Matemática), referente à Rede Semântica dos Processos de Objetivação e Ancoragem do Curso de Matemática.

Detendo-se aos conteúdos dos respectivos processos apresentados, é possível tecer algumas suposições no que se refere ao objeto representado. Há indicativos de uma proximidade entre os valores que foram priorizados pelos entrevistados do CM no que concerne a aprendizagem docente e os processos constituidores do aprendizado dos conteúdos de sua área específica de formação.

Essas reflexões ganham evidências quando se pode identificar os valores “desenvolver”, “representar”, “interpretar” e “argumentar”, que fundamentam as falas dos entrevistados, contemplados nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática, parecer nº 1.302/2001, referindo-se às atribuições de algumas competências e habilidades na formação do perfil de seus profissionais. No Quadro 9, a seguir, representa-se uma tentativa de contrapô-las aos valores evidenciados.

A superposição entre os processos constituintes da aprendizagem docente e os da aprendizagem dos conteúdos específicos da área jurídica soma-

Rede Semântico dos Processos de Ancoragem e objetivação

Curso de Matemática

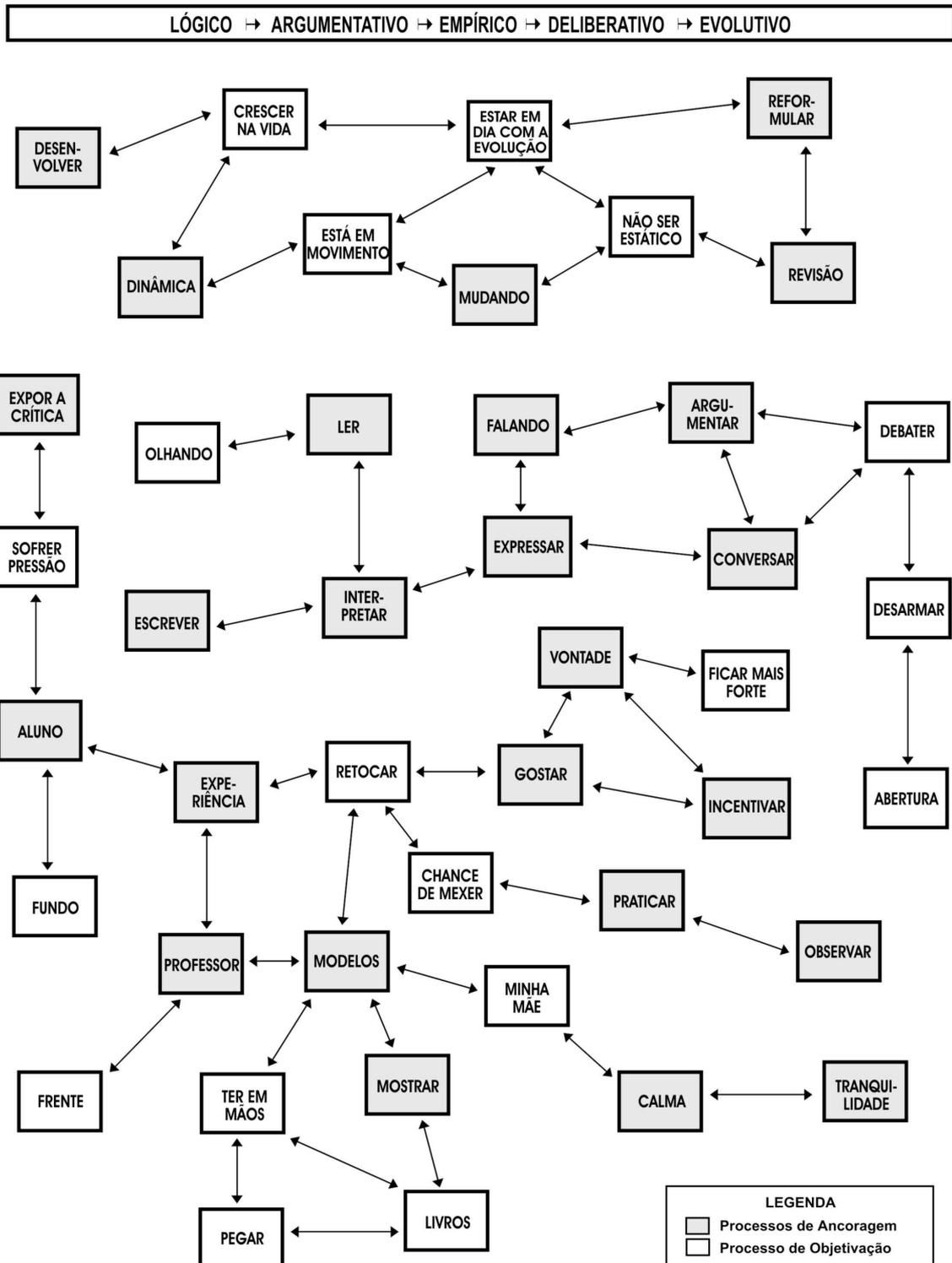


FIGURA 12

Fluxograma – Matemática.

QUADRO 9

Valores Destacados pelos Entrevistados X Habilidades Destacadas pelos Entrevistados na Representação do Aprendizado Docente X Habilidades do Matemático X Categorias Representativas do Aprendizado Docente

Valores Representados pelos Entrevistados	Habilidades Destacadas pelos Entrevistados na Representação do Aprendizado Docente	Habilidades do Matemático (Portaria nº 11.302/2001)	Categorias Representativas do Aprendizado Docente
Desenvolver	(...) no sentido de tecnologia e de conhecimento, o mundo hoje é muito dinâmico; (...) está sempre mudando as idéias, (...) Olha, eu acho muito importante porque hoje em dia não sei, nossa classe está muito defasada. Então, queira ou não queira há necessidade de reformulação, revisão.	Capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento.	Relevância
Argumentar	(...) aprende falando e isso é o modo de aprender: lendo, conversando com outros profissionais; (...) o modo de expressar essas coisas para os alunos, as perguntas que eles fazem, às vezes você aprende com isso; (...) aí você acaba conversando, aprendendo coisas novas; (...) falar com o aluno, com seu colega. Existe um processo pessoal que precisa de socialização; (...) mas eu acho que as conversas e debates enriquecem demais; (...) você aprende olhando, aprende escrevendo e aprende falando.	Capacidade de expressar-se na escrita e oralmente com clareza e precisão.	Experiências Significativas
Representar			
Interpretar	(...) porque para a gente aqui é importante ler, ler, ler, bastante. (...) e, de repente, a gente lê aquele texto com tanta exatidão; (...) olha, na Matemática você tem que ter concentração. Mas para a gente aqui seria mais leitura mesmo.	Habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico científico na análise da situação problema.	Processos Condicionantes

se ao valor atribuído pelos entrevistados aos saberes advindos da experiência na formação do professor. Estes procuraram retratar suas vivências no âmbito discente, direcionando para as práticas dos ex-professores como referências de docência e considerando, ainda, as práticas que vêm sendo instituídas no trabalho cotidiano.

Diante dessas considerações não se pode afirmar que a importância atribuída à formação pedagógica seja um aspecto não considerável na construção das representações do aprendizado da docência. A formação pode ser identificada como um valor idealizado, implícito nos processos de objetivação em que os entrevistados reconhecem:

(...) não foi um processo de aprendizagem de conhecimento porque isso é um processo individual; na minha área você rala, rala e aprende. (...) Mestrado, pós-graduação, blá blá blá, isto é muito de formação de conhecimento, mas não de linguagem, entendeu? (...) Mas a aprendizagem que se deu mesmo como professora, em termos de formação pessoal, foi no PROCAP (MA).

A expressão “formação de linguagem” é revestida de sentidos nos processos de ancoragem em que os entrevistados referem-se ao “aprendeu a ensinar” no contexto em que procuram caracterizar este processo:

(...) Foi o curso que mais me realizou como profissional, em que ia visitar as escolas, eu conhecia a realidade das escolas; ia dar cursos para professores; (...) As professoras ensinavam uma às outras; (...) Falar com o aluno, com seu colega. Existe um processo pessoal que precisa de socialização; hoje em dia as pessoas estão esquecendo; e (...) Aí você fala assim: olha, este aí aprendeu a ensinar (MA).

Os entrevistados parecem indicar que apesar de os cursos de pós-graduação se caracterizarem, ainda, como uma oportunidade salutar para a formação docente, eles carecem de cumprir este papel. Eles têm se direcionado, prioritariamente, à formação do pesquisador, a que os docentes parecem denominar de “formação de conhecimento”, em detrimento ao do professor, a que aqueles compreendem como “formação de linguagem”.

As colocações de PIMENTA e ANASTASIOU (2002) direcionadas à formação docente no ensino superior endossam as referidas reflexões, ao reconhecerem que:

Embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades para aperfeiçoar este aspecto. (...) Não recebe qualquer orientação quanto aos processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios (p. 107).

Referindo-se também aos cursos de formação e capacitação docente, os entrevistados não deixam de destacar as trocas de experiências entre professores.

Discorrendo em torno da formação pedagógica e dos desafios do mundo moderno, BEHRENS (1998) argumenta o valor das práticas coletivas na formação continuada dos professores, em que estes possam sair de seu isolamento e sala de aula, indo ao encontro de outros para que possam discutir e refletir sobre suas ações docentes, ultrapassando o “fazer pelo fazer”, apontando para “o saber por que fazer”. Nesta ótica são fecundas as reflexões dos entrevistados:

(...) no momento atual, como professor, eu estou sentindo desta maneira. É, eu tô começando e percebendo para que serve mesmo o que estou fazendo. Então, eu percebo, durante as aulas, que o que eu ensino não é coisa à toa (M.V.).

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE E ESCOLHAS HIERARQUIZADAS

Neste capítulo serão feitas a discussão e a análise dos dados quantitativos dos três cursos investigados. Nos Quadros 10, 11 e 12 encontram-se os dados das técnicas de “associação livre e escolhas hierarquizadas” e suas correlações. Na primeira coluna estão disponibilizados os grupos de maior frequência e na segunda coluna, o grupo de hierarquia, destacando-se as palavras da escolha número 1, com suas respectivas frequências por seleção.

O processo de análise se orientará pelos respectivos dados, que serão apresentados, por curso, antes do processo de discussão.

6.1. Curso de Pedagogia

Dialogando com os grupos de palavras de maior frequência apresentada na primeira coluna, observa-se que os entrevistados do Curso de Pedagogia (CP) representam a aprendizagem docente como um processo de interação, reflexão, significação. Considera-se ainda que este processo associa-se ao conhecimento e ao crescimento, bem como ao prazer e ao afeto.

Direcionando-se para os grupos hierárquicos, da segunda coluna – interação, trabalho, aluno, processo, conhecimento, compreensão, significação, assimilação e vida – identifica-se, igualmente, que as palavras selecionadas integram majoritariamente o mesmo campo semântico dos grupos de maior frequência.

QUADRO 10

Técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas – Curso de Pedagogia

Grupos de Freqüência	Grupos de Hierarquia – Palavras da Escolha 1
Interação , relacionar, articulação, encontro, participação, diálogo, grupo (11)	Interação (1)
Crescimento, evolução, processo , continuidade, progresso (09)	Trabalho (2)
	Aluno (1)
	Processo (1)
Conhecimento , saber (09)	Conhecimento (3)
Reflexão , raciocínio, análise, comparar, pensamento (09)	Compreensão (1)
	Significação (4)
Significar , sentido, interpretar, conceituar (08)	Assimilação (1)
Alegria, afeto, prazer, encantamento (08)	Vida (16)

Legenda: as palavras em negrito representam a área de interseção entre os dois grupos.

Detendo-se aos argumentos dos entrevistados, na apresentação dos dados (páginas 104 a 106), no que se refere às escolhas dos grupos hierárquicos, eles alegaram que a aprendizagem vincula produção de sentidos, em que a eficácia do aprender e do transmitir depende da significação do conteúdo para a vida docente e, em uma perspectiva mais ampla, para a existência. Vindo a caracterizá-la, ainda, como um processo de assimilação, deve envolver a apropriação, reflexão crítica e compreensão.

Para aqueles o professor, na interação e no confronto com os alunos e com seus pares, vai reorganizando seus conhecimentos, sendo este último condição para transmissão, fator de mudança e crescimento interior que proporciona prazer. Consideraram que aprendizagem desenvolve-se na formação inicial e continuada, devendo oportunizar reconstrução da identidade profissional e pessoal pelo trabalho, compreendido como práxis, ou seja, ação transformadora do aprendiz de forma intencional e criadora. Por fim, os entrevistados afirmaram que “onde há vida há aprendizagem; viver se confunde com o aprender”.

Pôde-se verificar nas justificativas dos entrevistados que a construção do objeto representado ancora-se no grupo de palavras “interação, trabalho, aluno, processo, conhecimento, compreensão, significação e vida”. Por outro lado,

percebe-se que esta última destaca-se no número de escolhas hierárquicas, ao mesmo tempo em que os docentes recorrem a ela, fazendo uma analogia com a aprendizagem.

Tendo-se em vista a frequência elevada da palavra “vida” com relação às demais, intenciona-se, inicialmente, privilegiar a respectiva analogia como objeto de reflexão. Dando ênfase aos aspectos históricos em sua análise, direciona-se para a seguinte reflexão: os entrevistados recorreram à metáfora “aprender é viver” nas representações do aprendizado docente. Em que momento da história do pensamento educacional a forma de apreender a relação homem-mundo retrata ou remete-se a esta analogia?

Fazendo uma retrospectiva da educação como campo de estudo e pesquisa, pode-se reconhecer no Humanismo Renascentista a representação de uma imagem de homem e de cultura que se distancia dos valores teocêntricos, aproximando-se dos valores antropocêntricos. O homem torna-se a medida do universo, mestre das significações, sendo-lhe, por isso, destinadas todas as coisas (ARANHA, 1996). Este não se contenta mais em contemplar a harmonia da natureza. Como elemento que a ela se integra e dela co-participa, busca transformá-la (CHAUI, 1994).

Vê-se aqui a transição para uma mudança de paradigma, de uma visão acética da vida para uma concepção humana próxima dos valores existenciais. Esta mudança tem seus reflexos na forma de conceber a educação. O naturalismo rousseuiano (século XVIII) é expressão desses valores na proposta de uma pedagogia baseada no retorno à natureza, à espontaneidade do sentimento.

Para ROUSSEAU (1995), o propósito da educação é ensinamento da vida, devendo ser integral, total e humana; há de ser ativa, devendo se realizar em um ambiente de liberdade, onde a vida afetiva tem que ocupar lugar central, assim como a razão. Em sua obra “O Emílio”, Rousseau argumenta: “viver é o que desejo ensinar-lhe. Quando sair das minhas mãos ele não será magistrado, soldado ou sacerdote; ele será antes de tudo um homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 39).

Indissociando educação e vida, em uma perspectiva naturalista, intenciona-se traduzir uma concepção de homem como natureza, como ser vivo em contínuo processo de adaptação, cuja educação prime pela observação, pela ação e pela experiência. Vê-se neste contexto que a palavra “vida” aparece vinculada aos significados: ação, espontaneidade, sentimento, adaptação, observação e experiência.

No século XIX a fenomenologia, propondo o resgate da “humanização da ciência”, sugere uma nova forma de pensar a educação, fundamentando-se no princípio de que todo conhecimento não pode ser despojado da subjetividade. Não existe consciência separada do mundo, sendo, portanto, intencional, doadora de sentido, não se limitando à esfera cognitiva, mas afetiva e prática. “O olhar sobre o mundo é o ato pelo qual o homem vivencia o mundo, percebendo, imaginando, julgando, amando e temendo” (ARANHA, 1994, p. 168).

Sob essa ótica, a intencionalidade é uma categoria central, pois não se compreende a relação sujeito e objeto fora deste contexto. Direcionando-se para o grupo de palavras priorizadas pelos entrevistados, há indicativos desta consideração na qualificação das ações associadas ao aprendizado – “interação, sentido, interpretar, significar, assimilar, afeto, prazer e encantar”.

Dando prosseguimento às reflexões e voltando-se para o final do século XIX, podem-se perceber as manifestações reivindicatórias de uma pedagogia mais ativa, que, partindo do interesse do aluno, de suas necessidades e aspirações psicológicas, o prepare para a vida.

Pode-se ilustrar nas pedagogias romancistas de Fröebel (1728-1852) o reconhecimento de que a escola deve parecer o mais possível com a vida; nela deve reinar a atividade e a interação – “não há antagonismo entre escola e vida” (LUZURIAGA, 1983, p. 202); e na de Pestalozzi (1748-1827) a concepção de que a aprendizagem não pode realizar-se como impressões externas; o sujeito é ser ativo em contínuo processo de desenvolvimento (FILHO, 2002, p. 227).

Observa-se aqui que a apropriação da palavra “vida” para adjetivar a palavra “escola” aparece vinculada aos significados “atividade”, “interação”,

“ativa”, “desenvolvimento”, “processo” e propriamente “vida”. Esse aspecto é observado igualmente na seleção dos grupos de palavras majoritários pelos entrevistados.

Já no século XX, dentro do quadro da pedagogia contemporânea, caracterizado por movimentos inovadores (escolanovistas), instituiu-se uma feição crítica com relação à educação tradicional. Direcionando-se especificamente para a aprendizagem, objeto de análise desta pesquisa, as teorias e práticas educativas passam a fundamentar-se no respeito à individualidade do educando, à sua espontaneidade, aos seus interesses e à sua necessidade de participação ativa.

A aprendizagem passa a ser concebida em sua dimensão processual e desenvolvimental, em que se buscam compreender os meios, não se limitando aos fins, aspecto contemplado pelos docentes no grupo de palavras “crescimento, evolução, processo, continuidade, progresso”.

O educando é visto como um agente ativo do processo de aprendizagem. Esta não é concebida como uma mera consequência de impressões externas, mas vindo a caracterizar-se pela interatividade, qualidade destacada pelos entrevistados nas palavras “interação, relacionar, articular, participar, diálogo”; devendo ainda configurar-se em uma situação-problema que instigue a reflexão. Também, pode-se observar a referência pelos entrevistados a este aspecto no grupo semântico “reflexão, raciocínio, análise, compreensão, comparar e pensamento”.

Considera-se que aquela deve organizar-se em função dos interesses e das necessidades dos aprendizes, valorizando suas vivências e experiências. Reconhecem-se nos grupos de palavras priorizados pelos docentes alusões ao “significar, assimilar, sentido, interpretar e conceituar”.

Pode-se perceber a confluência desses valores ilustrados na obra de vários educadores, como Montessori (1870-1952), destacando a educação pelos sentidos; Dewey (1859-1952), no reconhecimento da escola como experiência social, sendo a educação sua reconstrução inteligente; e Decroly (1871-1932), priorizando uma escola para a vida que deve fundamentar-se nos interesses do aluno.

Consideram-se também as pesquisas de Claparèd (1873-1940) – direcionando-se para uma “pedagogia funcional” (alicerçada no interesse do aprendiz) – e de Piaget (1896-1980), fundamentando seus estudos sobre o conhecimento, enfatizando-se a concepção de desenvolvimento e de construção. Destaca-se ainda a proposta do socialista Blonskiy (1884-1941), cuja pedagogia fundamenta-se no trabalho como princípio educativo, particularidade também contemplada pelos entrevistados ao priorizarem a palavra “trabalho” entre as da escolha número 1 (grupo “hierarquia” – segunda coluna).

O objetivo de reportar-se a esses teóricos no processo de análise não é o de deter-se às suas reflexões e propostas educativas nas suas especificidades. Este direciona-se para a compreensão de como universos reificados (teorias pedagógicas científicas) são ressignificados e reconstruídos pelos entrevistados no âmbito dos universos consensuais (práticas, experiências, interlocuções). Eles vêm a constituir-se em saberes (valores, conceitos, imagens) que passam a integrar os conteúdos de seus discursos ao dialogarem com o aprendizado docente como objeto de representação.

Nesse sentido, a título de exemplificação, optou-se em refletir sobre os grupos de significados destacados pelos entrevistados, fazendo uma breve interlocução com o filósofo e educador John Dewey, célebre fundador da chamada escola ativa, cujas idéias têm sido retomadas atualmente no âmbito do debate científico, fomentando fecundas discussões no campo da formação docente.

Podem-se observar em seus argumentos as qualidades atribuídas ao ensino-aprendizagem, priorizando-se o universo semântico: a experiência, o debate, a interação social, a cooperação, a significação, o desenvolvimento e a vida. Estes significados apresentam, por sua vez, uma correlação direta com os significados contemplados nos grupos frequência e hierarquia, que integram o campo representacional dos entrevistados.

DEWEY (1979) argumentava que a preocupação central de toda a construção pedagógica é a experiência e que o ensino-aprendizagem deve organizar-se em torno dos problemas e desafios que se põem ao aprendiz,

seguido do debate no qual ele se engaja para resolvê-lo. Para ele, o recém-nascido é um animal que tem que aprender a ser homem, e o fará por meio da atribuição de sentidos às suas experiências.

Dando continuidade ao seu pensamento, o autor argumenta que inteligência humana constitui o recurso de nossa espécie, sendo dotada para assegurar a sobrevivência; daí que seja sempre social e não individual. Como sua função específica é dirigir nossos modos de comportamento, nunca alcança uma forma definitiva, e seu desenvolvimento concretiza-se nas interações sociais que ocorrem por meio da comunicação e da cooperação.

O processo permanente de libertação da inteligência é a democracia, cuja construção só pode ser conseguida a partir da educação; e neste sentido é em si mesma uma forma de ação política. A escola não é um lugar de preparação para a vida futura, mas é em si mesma um lugar de vida.

As reflexões direcionam para as considerações de que os significados priorizados pelos entrevistados nos grupos de “frequência” e de “hierarquia” preservam valores que se ancoram na história da Ciência Pedagógica, destacando-se os possíveis impactos dos ideais escolanovistas na Pedagogia Contemporânea e seus desdobramentos na formação de seus atores sociais e de seu diálogo com o aprendizado da docência.

6.2. Curso de Direito

QUADRO 11

Técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas – Curso de Direito

Frequência		Grupos de Hierarquia – Palavras da Escolha 1	
Sabedoria, saber, conhecimento	(13)	Conhecimento	(1)
Esforço , dedicação, disciplina, estudo e método	(08)	Estudo	(2)
		Esforço	(2)
		Método	(2)
História, cultura , respeito à tradição	(06)	Cultura	(1)
Amadurecimento, crescimento, crescimento pessoal, desenvolvimento , evolução, continuidade	(12)	Desenvolvimento	(1)

Legenda: as palavras em negrito representam a área de interseção entre os dois grupos.

Partindo inicialmente da análise dos grupos de maior frequência, descritos na primeira coluna, pôde-se verificar que a aprendizagem docente na ótica dos entrevistados do Curso de Direito (CD) é associada ao conhecimento e ao saber. Demanda esforço, dedicação, disciplina, estudo e método. Apóia-se nas tradições, na história e na cultura, estando vinculada ao desenvolvimento, ao crescimento e à continuidade.

Voltando-se, por sua vez, para o grupo de palavras de maior hierarquia, escolha número 1 (2ª coluna), e para as justificativas quanto às suas escolhas (páginas 107 a 109), os entrevistados argumentaram que o aprendizado pressupõe vontade, disposição à mudança, além de um interesse no que se estuda para que possa fluir a leitura e a assimilação. O esforço, o trabalho árduo, a dedicação e a labuta são fundamentais à atividade de aprendizagem. Admite-se, outrossim, que o conhecimento na ciência do Direito faz-se com estudo e que o treinamento da mente é fator de desenvolvimento pessoal, onde aquele atua como alavanca para a atualização, levando à cultura, à organização, à disciplina e ao método.

Comparando-se os respectivos grupos, ou seja, “frequência” e “hierarquia”, envolvendo as palavras que representam seu universo semântico, observam-se aquelas que são comuns a ambos, como “conhecimento, esforço e desenvolvimento”. Consta-se ainda que os entrevistados recorrem prioritariamente ao universo representativo de palavras do primeiro grupo (frequência), inserindo-as nos conteúdos discursivos que justificam suas opções pelo grupo de palavras de maior hierarquia (escolhas hierárquicas número 1).

As expressões e palavras utilizadas pelos entrevistados em suas justificativas parecem conferir ao objeto representado as conotações: a) normativa e reguladora – explicitada nas palavras “disciplina, organização, treinamento da mente, labuta e dedicação”; b) procedimental – na ênfase conferida ao método, leitura e estudo; c) penosa – no destaque atribuído ao esforço e ao trabalho árduo; e d) convencional – focalizando as tradições e a cultura.

Detendo-se nos significados dos grupos de palavras a que recorrem os entrevistados, observa-se em sua maior parte que ambos trazem implícita uma

conotação disciplinadora. Considerando-se que as representações não podem ser compreendidas ou analisadas fora do contexto histórico-cultural de inserção dos sujeitos que as produzem e as legitimam, indaga-se: qual o sentido de priorizar a unidade de significação “disciplina” como ponto de ancoragem nas RS do aprendizado docente por professores que têm o Direito como campo de formação e atuação profissional?

Estudos dedicados à análise do ensino jurídico têm reconhecido que, apesar das inovações no âmbito pedagógico, ainda tende a perdurar a tradição do discurso dogmático em que se atribui ao Direito uma função eminentemente disciplinadora, racionalizadora dos conflitos sociais.

JÚNIOR (2000) compreende que a cultura jurídica tem uma forte influência do positivismo kelseniano, moldada no liberalismo, fundamentando-se numa concepção legalista e formalista do ensino. Fazendo-se uma retrospectiva histórica do ensino e da criação dos cursos jurídicos, identifica-se que estes tiveram inicialmente como propósito profissionalizar os quadros políticos no âmbito burocrático e administrativo, em que seus mestres e alunos eram vistos pela sociedade como depositários da ordem, da justiça e da igualdade.

Recorrendo-se ao grupo de palavras priorizadas pelos entrevistados, parece haver indicativos desta concepção. As palavras “disciplina, racionalização de conflitos, legalização, ordem e justiça”, que são representativas desta concepção, mantêm uma proximidade semântica direta com o grupo de palavras priorizadas pelos entrevistados, como “disciplina, organização e tradição”, e indireta com as palavras “esforço, dedicação, trabalho árduo e labuta”.

Dialogando-se com movimentos históricos do ensino jurídico, vê-se que este compartilha de um enfoque filosófico, que tem inicialmente como propósito a formação humanística e integral do ser humano, que gradativamente veio cedendo lugar à formação mais tecnicista, tendo como meta básica a formação, o treinamento e o efetivo desenvolvimento do raciocínio jurídico.

Essa particularidade pode ser observada nas falas dos entrevistados no destaque atribuído às palavras “método”, “treinamento da mente” e “leitura”. A palavra “método” associa-se semanticamente a processo, técnica e procedimento. Já a unidade de significação “treinamento” relaciona-se ao exercitar, habilitar, praticar. Recorre também ao sentido da palavra “ler”, que tem a proximidade com as palavras “perceber, explicar, interpretar e estudar”.

Articulando-se as palavras entre si há uma relevância para a dimensão metodológica como um valor que se incorpora aos padrões de conduta profissional. Percebe-se que os entrevistados fazem deslocamentos de valores do campo profissional jurídico para o campo profissional da docência, utilizando-se das objetivações “ler, treinamento da mente, trabalho árduo, labuta e força”, ancorando-se na disciplina e no método.

Repensando as unidades de significação produzidas pelos entrevistados e a dupla natureza do seu campo de atuação profissional, jurídico e docente, considera-se relevante também no processo de análise dialogar com as tendências epistemológicas da aprendizagem e da docência no âmbito da ciência pedagógica.

Direcionando-se para as tendências epistemológicas científicas, identifica-se nas Formalistas uma ênfase atribuída aos modelos (estruturas, formas e procedimentos) e às tradições. Sob este enfoque a aprendizagem deve objetivar a aquisição de conceitos, representada pelos entrevistados no grupo de palavras “conhecimento, saber e sabedoria”; bem como disciplinar a mente, focalizado por aqueles no grupo “disciplina, esforço, dedicação e método. Reconhece-se esta particularidade nos contextos de ensino-aprendizagem, em que seus gestores preocupam-se em resguardar as condutas que são respaldadas nas tradições, qualidade esta realçada pelos entrevistados no grupo de palavras “tradição e cultura”.

Considerando-se a análise dos conteúdos dos dados das técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas, pode-se concluir parcialmente que a unidade de significação “disciplina” destaca-se entre as demais.

6.3. Curso de Matemática

QUADRO 12

Técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas – Curso de Matemática

Grupos de Freqüência		Grupos de Hierarquia – Palavras da Escolha 1	
• Conhecimento , sabedoria	(8)	Conhecimento	(2)
• Paciência, persistência, esforço e disciplina	(8)	Disciplina	(1)
• Compreensão , entendimento, analisar, interpretar	(8)	Compreensão	(1)
• Lógica, raciocínio, aplicação, dedução, razão e coerência	(7)	Método	(1)
• Método , organização, metodologia e didática	(7)		
• Interesse , motivação, dinamismo, entusiasmo, significativa	(6)	Significativa	(1)
		Interesse	(2)

Legenda: as palavras em negrito representam a área de interseção entre os dois grupos.

Direcionando-se para os grupos de maior freqüência, disponibilizados na primeira coluna, percebe-se que os entrevistados do Curso de Matemática (CM) associaram a aprendizagem docente ao conhecimento e à sabedoria, que envolve, por sua vez, a compreensão, o raciocínio, a análise, a dedução e a aplicação. Priorizam-se os métodos, a organização e a didática. Consideram-se ainda a persistência, a disciplina e o esforço. Valorizam-se também a motivação, o interesse, o dinamismo e a significatividade.

Focalizando-se os grupos de hierarquia (segunda coluna), observa-se que as palavras escolhidas são as mesmas identificadas nos grupos de freqüência (primeira coluna). Apropriando-se de suas justificativas, na apresentação dos dados (páginas 110, 111, e 112), no que se refere a suas escolhas, reconheceram que o conhecimento é o primeiro degrau do processo ensino-aprendizagem, sendo a base para a compreensão e interesse. Destacaram o valor do método, possibilitando aos professores concatenarem suas idéias, tornando o aprendizado mais racional, além da compreensão, que os permite tirarem conclusões de seus objetos de estudo – “de nada adianta estudos, ter professores e ambientes se este processo se encontra ausente”.

Associando-se aos elementos intelectuais e procedimentais em destaque, os docentes mencionam os intencionais, voltando a atenção para o interesse,

admitindo-se que este viabilizará o incentivo. Volta-se a atenção ainda para a significação, cujo entendimento é o de tornar o aprendizado consciente, útil e consolidado.

Partindo-se do reconhecimento de que as representações sociais não podem ser compreendidas fora de seu contexto sociohistórico de produção, direciona-se o processo de análise dos respectivos grupos de significados para o campo de formação e atuação profissional dos entrevistados – a Ciência Matemática, buscando relacioná-los e qualificá-los a partir dos valores e princípios que a instituem.

A Ciência Matemática, como todos os demais campos profissionais, constitui-se num contexto histórico. De inspiração mais filosófica, fundamentando-se em um paradigma racionalista, o conhecimento matemático ganhou caráter de ciência abstrata. Este paradigma tem seus reflexos na forma de compreender esta ciência, bem como de seu alcance no âmbito do ensino-aprendizagem.

Para MIGUEL (1995), o formalismo pedagógico clássico, cujos princípios ainda prevalecem no que se denomina formalismo moderno, sustenta suas premissas, reportando-se aos ideais platônicos de que a realidade encontra-se presente nas idéias e nas formas, podendo ser adquirida pelo pensamento puro.

Direciona-se para o valor do método, para as formas e estruturas em que o ensino da Matemática deve primar pela aquisição do conhecimento como verdades reveladas, passíveis de demonstração e entendimento lógico. Reconhece-se que este deva disciplinar as condutas, objetivando o desenvolvimento do hábito do raciocínio rigoroso.

Direcionando-se para o início do século XX podem-se reconhecer no Logicismo no Formalismo e no Intuicismo, principais escolas que buscaram explicitar os fundamentos da Matemática, atitudes antiempíricas, fundamentando-se em pressupostos racionalistas. Detendo-se aos grupos de hierarquia e de freqüência priorizados pelos docentes, pode-se observar em seu conjunto uma ênfase maior nos processos racionais, privilegiando-se os conteúdos e os métodos, com ênfase nos grupos semânticos “conhecimento,

persistência, o esforço, método, a metodologia, didática, reflexão, o raciocínio, a análise, o pensamento e a interpretação”.

Remetendo-se às justificativas iniciais dos entrevistados, pôde-se observar que a palavra “conhecimento” assemelha-se à idéia de uma estrutura cuja manifestação, *a priori*, permite o sujeito compreender. Percebe-se também que é através do método que a aprendizagem passa a ser caracterizada como racional. E que a compreensão é um processo que transcende a atuação do professor e seu entorno.

As tendências Formalistas visam, por sua vez, a reduzir o aprendizado aos conteúdos, priorizando sua forma, sua sistematização e sua estrutura. Pôde-se evidenciar também, nos grupos de frequência e hierarquia, que os entrevistados focalizaram o interesse, a significação e a motivação, destacando esta última em suas preferências. Em seus discursos esta é vista como um condicionante que, associado à vontade, supera a falta de conhecimento e inteligência do professor. Reafirma-se aqui que os docentes parecem relacionar-se com ambos (“conhecimento e a vontade”) como qualidades que preexistem ao sujeito.

As falas são sugestivas ao entendimento de que, considerando-se todas as críticas de que o ensino-aprendizagem da Matemática vem recebendo no que se refere à centralização nos processos quantitativos, no intelecto, na dimensão estritamente lógica, na disciplina e na diretividade, estes valores ainda tendem a prevalecer no discurso dos professores. Considera-se, entretanto, um dado novo: os deslocamentos e as transferências dos processos constituidores do aprendizado dos conteúdos de Matemática para os do aprendizado da docência. Em suas representações há indicativos significativos de que os conteúdos da área de formação específica tendem a se sobrepôr aos da área de atuação pedagógica.

7. TRIANGULAÇÃO DOS DADOS DA ENTREVISTA, DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE E ESCOLHAS HIERARQUIZADAS

7.1. Curso de Pedagogia

Comparando-se os dados do Curso de Pedagogia no que se refere à associação livre e às escolhas hierarquizadas, com relação à entrevista, é possível observar que as palavras priorizadas pelos entrevistados nos grupos “frequência” e “hierarquia” integram majoritariamente o conteúdo dos seus discursos. Para melhor compreensão da análise do processo de triangulação dos dados do referido curso, deve-se antes recorrer anteriormente ao Quadro 13, onde se poderá ter acesso a uma síntese dos dados dos três instrumentos.

O grupo (11) – “interação, participação, relacionar, articular, encontro, diálogo e grupo”, que obteve a maior frequência entre os demais, foi contemplado na entrevista em todas as categorias temáticas. Pôde-se identificá-los na categoria conceito, quando os entrevistados compararam a aprendizagem à imagem “mão-dupla”, focalizando-a como um processo que deve ter uma relação com a vida cotidiana.

Na categoria “processos”, tendo focalizado o “trabalho em equipe”, há possibilidade de se conhecer o trabalho do outro. Na categoria “relevância” mencionaram a interação entre professor e aluno, enfatizando que as intervenções deste desafiam e promovem a busca daquele pelo conhecimento. Na categoria “experiências significativas” reafirmaram o valor desta relação no

aprendizado do professor, referindo-se ainda à prática dos ex-professores que eram receptivos às idéias e aos argumentos de seus alunos.

Já na categoria “condicionantes”, tendo salientado o valor da convivência, consideraram que o professor deve mostrar-se acessível aos colegas de profissão e aos alunos. E, finalmente, na categoria “referenciais”, fizeram alusão à teoria de Carl Rogers, admitindo-se suas contribuições na compreensão das relações pessoais em sala de aula, além da teoria de Vygotsky, tendo referido-se a sua abordagem para a compreensão das interferências socioculturais na formação do sujeito.

Fazendo referência ainda aos processos de objetivação e ancoragem pôde-se identificar, também, a presença dos respectivos significados destacados no grupo (11). Os primeiros, implicitamente, na recorrência feita pelos entrevistados às expressões “mão-dupla, trocas, bater na porta, intertextos, a gente soma ou vai morrer, pensar o lado do outro, criar clima satisfatório, alavancador de possibilidades e ampliar as linhas de conhecimento”. O segundo, explicitamente, na classificação dos grupos de palavras interação, convivência e diálogo.

Direcionando-se para as palavras das escolhas número 1 – “interação” e “aluno”, dos grupos de hierarquia, consideraram-se igualmente contempladas no conteúdo das entrevistas, como pôde ser constatado.

Mencionando-se o grupo de freqüência (9) – “crescimento, evolução, processo, continuidade e progresso” – e a palavra da escolha número 1 – “processo” – verificou-se terem sido contemplados nas entrevistas na categoria “conceito”, considerando-se a aprendizagem como um processo em que professores e alunos aprendem conjuntamente. Na categoria “relevância”, ao argumentarem que a aprendizagem torna-se um condicionante para a permanência e atuação profissional do professor, admitindo-se os avanços tecnológicos e científicos.

Na categoria “processos” consideraram ser a pesquisa um momento rico e oportuno de construção do conhecimento. Na categoria “condicionante” focalizaram suas histórias de vida, as trajetórias nos cursos de graduação e as

relações construídas com professores e colegas. Na categoria “referenciais” fizeram alusão à teoria de Paulo Freire, na consideração de que o educador tem que ser submisso e humilde, no sentido de ser um eterno aprendiz.

Nos processos de objetivação vêm-se apreciadas, implicitamente, as palavras do respectivo grupo, revestidas de uma significação na expressão “eu passei por vários laboratórios, eu pude pinçar um pouquinho de cada professor” e nos processos de ancoragem nos significados “história e trajetória”.

Considerando-se o segundo grupo de freqüência (9) – “conhecimento e saber” – e a palavra da escolha hierárquica número 1 – “conhecimento” – pôde-se perceber que os respectivos significados apareceram nas falas dos entrevistados, assumindo sentidos diferenciados: na categoria “conceito”, na modalidade de um conteúdo sistematizado que será modificado; na categoria “processo”, como objeto de construção; na categoria “relevância”, vinculando as novas tecnologias; e na categoria “condicionantes”, como saber que deve ser interdisciplinar.

Referindo-se ao terceiro grupo de freqüência (9) – “reflexão, raciocínio, análise, comparar e pensamento” – e a palavra “compreensão”, da escolha número 1, pôde-se reconhecer suas manifestações nos discursos dos entrevistados nas referidas categorias: a) “processos”, valorizando os contextos em que o aluno está refletindo, expressando suas idéias e levando o professor a rever seus conceitos; b) “experiências significativas”, direcionando-se para a prática docente dos ex-professores, enaltecendo aqueles que eram questionadores, que descortinavam os conhecimentos científicos, desmistificando-os; e c) “condicionantes”, considerando a importância do professor ter a clareza do seu papel.

Pôde-se observar, por sua vez, que os docentes remetem-se à reflexão na qualidade de processo inerente à ação docente e como um referencial de conduta. Situando-se, igualmente, os significados dos referidos grupos (freqüência e hierarquia), pôde-se inferi-los nos processos de objetivação nas expressões “mexendo comigo”, “um processo rico está acontecendo” e “faço uma análise do lugar do ideal e faço uma análise do real”, e pôde-se identificá-los ainda nos processos de ancoragem, nos significados “reflita e revise”.

Orientando-se para o grupo de frequência (8) – “significar, sentido, interpretar, conceituar” – e para a palavra da escolha número 1 – “significação”, foi possível identificá-los nos argumentos dos entrevistados, na categoria “conceito”, no entendimento de que a aprendizagem deve ter uma relação e um significado para a vida cotidiana, e na categoria “condicionantes”, considerando-se que o professor deve estar intencionado.

Nos processos de objetivação eles foram visualizados revestidos de significação nas linguagens “transpor para a vida” e nos processos de ancoragem, na expressão “ter um significado pro meu cotidiano”.

Considerando-se o último grupo, ou seja, o de “frequência” (8) – “alegria, afeto, prazer e encantamento” – e a palavra da escolha número 1 – “vida” – não se identifica diretamente a alusão a estes significados. Entretanto, remetendo-se ao sentido metafórico da palavra “vida” e, propriamente, aos contextos em que os docentes qualificam a aprendizagem docente por meio dos significados “interação, significação, desenvolvimento, intencionalidade e motivação” há indicativos de uma forma de vir a caracterizá-la como um processo dinâmico.

Detendo-se especificamente nos processos de objetivação identificou-se inferência à palavra “vida” em duas perspectivas: a primeira vinculada à idéia de existência – “ter um significado para a vida cotidiana”; e a segunda, associada à concepção de movimento (atividade) – “um professor motivado respira e transpira este incentivo”.

Correlacionando-se os dados dos três instrumentos, observa-se em seu conjunto que os significados priorizados pelos entrevistados na construção de suas representações sociais compartilharam de valores e ideais de aprendizagem que vão ao encontro das tendências epistemológicas interacionistas. Centrando-se na idéia de interação e significação, os docentes sinalizaram no conjunto de suas construções a influência de pressupostos epistemológicos humanistas. Faz-se uma ressalva de que foi no contexto Humanista Renascentista que irão consolidar as bases para a emergência da Pedagogia como campo científico.

Da mesma forma, reconheceu-se a influência de pressupostos funcionalistas¹¹. Em seus argumentos os entrevistados procuraram centrar-se na concepção de “processo” e de “crescimento” para caracterizar o aprendizado docente, ao mesmo tempo em que procuraram representá-la, fazendo uma analogia entre “aprender e viver”. Reportando-se à história da educação, propriamente ao ideário escolanovista, identifica-se na memória de seus educadores o lema “escola vida” como expressão da afirmação de uma pedagogia ativa.

Constituíram-se também como conteúdos das representações dos docentes as relações que estabeleceram entre suas histórias de vida, trajetórias e experiências discentes e a construção de suas identidades profissionais, em que aqueles procuraram ressaltar as dimensões existenciais e históricas na formação dos sujeitos. Focalizou-se ainda a atuação do professor não restrita à dimensão estritamente técnica, mas também política. Considerou-se a alusão à organização do trabalho docente na universidade e seus desdobramentos no aprendizado da profissão.

Direcionando-se para o campo sociológico, percebe-se que os docentes priorizaram as categorias “história” e “trabalho” como instrumentos de análise do processo de apropriação e construção dos saberes docentes, sendo sugestiva a recorrência a construtos cujos valores retratam a emergência de princípios nos quais se ancoram a teoria materialista-histórico-dialética¹². É possível identificar a presença deste enfoque na educação, sobretudo na década de 1970, quando a escola passou a ser pensada não restrita ao espaço pedagógico, mas também político no conjunto das relações sociais, econômicas e ideológicas.

Orientando-se propriamente para o campo da psicologia educacional, constatam-se nas falas valores dos quais se compartilham: a) as teorias

¹¹ Na ótica sociológica, fundamentam-se no princípio de que os objetos devem ser sistematicamente descritos e estudados, levando-se em conta seu contexto e sua interdependência. Em uma perspectiva psicológica parte-se da reivindicação de que os fenômenos psicológicos são mais bem compreendidos em termos de suas funções e não de sua estrutura (STRATTON e HAYES, 1994).

¹² O trabalho e as relações sociais de produção se constituem, na concepção materialista histórica, nas categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência (FRIGOTO, 1987, p. 82).

humanistas, qualificando o aprendizado na ótica das relações interpessoais, da intencionalidade e da subjetividade, considerando-se, não obstante, a referência por aqueles à teoria de ROGERS (1985); b) as teorias cognitivistas, direcionando-se para as inter-relações entre aprendizagem, construção e desenvolvimento, fazendo-se menção à teoria de PIAGET (1958); e c) as teorias histórico-culturais na ênfase atribuída aos processos de mediação e à transmissão no aprendizado docente, reconhecendo as contribuições de VYGOTSKY (1991).

No campo pedagógico os entrevistados mencionaram FREIRE (1971, 1979, 1980, 1996), cuja influência destaca-se no conteúdo das entrevistas na dimensão político-pedagógica conferida à prática educativa, fundamentado-a no diálogo como princípio educativo e na pesquisa como instância de reflexão e produção de conhecimento. Concebe-se ainda a docência como um aprendizado permanente, em que “o professor deve ter a clareza, a consciência de seu papel, que não é apenas informar, mas formar” (J.H.).

Conclui-se, para tanto, que os entrevistados em suas representações partilham de uma cultura pedagógica que reflete as mudanças históricas na forma de conceber-se a aprendizagem como parte integrante de um processo mais amplo, que é a educação. Esta retrata em seus conteúdos, constituindo-se a partir da mediação da Pedagogia, como um campo de atuação profissional, a presença interdisciplinar de uma ciência que se constitui pelos saberes das diversas ciências da educação, convergindo o ensinar e o aprender como objetos de reflexão.

7.2. Curso de Direito

Triangulando os dados da técnica de associação livre, escolhas hierarquizadas e das entrevistas, é possível tecer considerações no que se refere à representação do aprendizado docente dos professores do Curso de Direito. Sugere-se, para melhor compreensão do referido processo, recorrer anteriormente ao Quadro 14 – Síntese dos dados dos três instrumentos.

QUADRO 14

Síntese dos dados das técnicas de associação livre, escolhas hierarquizadas e entrevistas – Curso de Direito

Técnicas de associação livre	Técnicas das escolhas hierarquizadas (palavras pertencentes ao grupo de escolha 2 e 1)	Entrevistas								
		Como se aprende	Conseqüências do aprendizado	Contexto	Interlocutores	Relevância	Recursos	Conteúdos docentes aprendidos	Experiências significativas	Condicionantes
Sabedoria, saber, conhecimento (13)	Conhecimento	- Praticar, vivenciar - Adquirir, receber e assimilar conhecimento	Melhor dia-a-dia	Preparando aula	Alunos	Alunos	Livros	A forma como ele concatenava as idéias, o brilhantismo de suas idéias e mais a sua dedicação	Trabalhos práticos realizados com os alunos, em que estes interferiram na postura do professor, na forma de interpretar a de trabalhar os conhecimentos jurídicos	- Interesse - Canal aberto - Compatibilidade - Predisposição - Esforço - Trabalho árduo - Fé - Suporte espiritual - Valores familiares: conhecimento e estudo - Professores sensíveis - Concepção de educação: desenvolver o ser humano e não apenas informar
História, cultura, respeito à tradição (06)	Cultura	- Estar dentro de um contexto - Me compreender		Ensinando determinada matemática	Ex-professores	Ex-professores	Internet			- Saber enxergar o aluno - Prazer e gosto pelo que se faz
Amadurecimento, crescimento, desenvolvimento pessoal, desenvolver, desenvolvimento, evolução, continuidade (12)	Interesse	- Compreender meus interlocutores - Avaliar a dimensão do meu conhecimento		Dialogando com os alunos	Figura paterna com seu exemplo	Figura paterna com seu exemplo		Organização do raciocínio, o método utilizado na construção do raciocínio para fazer demonstrações	Colocar na posição de refletir sobre a própria prática a partir de suas experiências no comportamento discente	- Prazer e gosto pelo que se faz - A sala de aula - A prática - Disponibilidade em relação ao outro - Ajudando o aluno, trazendo exemplos - Estar sobrecarregado de coisas (N) - Preparar processos administrativos (N) - Tranqüilidade para estudar (N) - Insegurança profissional (N) - Dissociar o público do privado na minha vida (N) - Trabalhar com disciplinas fora da área de atuação (N) - Esforço didático de criar estratégias, decodificar a linguagem em sala de aula
Esforço, dedicação, disciplina, estudo, método (08)	Desenvolvimento	- Trabalhar com sujeitos - Trabalhar com instrumentos						Utilizar o raciocínio dedutivo		
	Esforço	- Construir diariamente - Desdobrar o raciocínio em sala de aula						Didática do professor		
	Estudo	- Ler os clássicos - Leitura, leitura, muita leitura						Posição sempre respeitosa com os alunos no fomento à discussão		
	Método	- Utilizando o livro, manuseando, passando a folha - A troca de idéias com os alunos - Estudando - Quando o aluno me faz uma pergunta que é completamente fora daquilo que eu pensei para determinada aula						Provocar a turma com muitas perguntas, fazer com que os alunos refletissem, que os alunos até mesmo se contradissem	Parar para pensar o lado do outro (aluno)	
	Descoberta	- Registrando o que é acrescido a cada semestre - Revendo a forma como eu estou passando o conhecimento como eu estou aprendendo aquele conhecimento						Compromisso docente		
	Leitura	- Registrando o que é acrescido a cada semestre						Enxugar a estrutura do raciocínio		
	Mudança	- Registrando o que é acrescido a cada semestre						Na preparação das aulas selecionar as obras, ler e dividir o texto em partes		
								Não dissociar o fator tempo do fator histórico, na relação com o saber		
								O ideal de educação da Grécia antiga: aulas participativas, dialógicas, provocando os alunos e os levando a entrar em contradição		

Recorrendo-se à análise dos dados das entrevistas foi possível observar que seus conteúdos articularam-se em torno de três pilares da cultura jurídica: o humanístico, o metodológico e o empírico. O primeiro foi identificado na categoria “conceito”, no qual estes admitiram que aprender é um processo de inserção na realidade, envolvendo a compreensão de seus interlocutores, devendo-se destacar que a educação deve ser concebida como um processo de desenvolvimento humano.

Na categoria “processos” enaltecem as relações interpessoais entre os professores e os alunos nas atividades de ensino, nas quais estes foram vistos como coadjuvantes do aprendizado daqueles. Os entrevistados admitiram que as participações, as indagações e a problematização dos alunos diante do saber e das condutas docentes institucionalizadas têm se constituído em instâncias de reflexão e reavaliação da prática educativa. Na categoria “relevância” estreitaram as relações entre aprendizagem e desenvolvimento profissional; e na categoria “condicionantes” consideraram o interesse, a predisposição e a disponibilidade do professor com relação a outros.

Nos processos de objetivação e ancoragem pôde-se reafirmar essa dimensão. No primeiro, nas expressões “ter os olhos dos alunos, deslocar-se, canal aberto, outros olhares”; no segundo, nos significados “interlocutores, desenvolvimento humano, compreender, receber, diálogo e contexto”.

Procurando articular os respectivos dados com os da técnica de associação livre e as escolhas hierarquizadas, no que se refere à dimensão humanística no aprendizado, não se observou diretamente este aspecto contemplado nos grupos de palavras “hierarquia” e “frequência”, com ressalva para as palavras “crescimento pessoal”, “desenvolvimento” e “evolução”, do grupo de frequência (12). As duas primeiras palavras parecem estar relacionadas à concepção de educação identificada na categoria “conceito”, e a segunda vem a ser contemplada na categoria “relevância”, considerando-se a importância que foi atribuída à aprendizagem na formação docente.

Ao atentar-se para as justificativas dos entrevistados com relação à palavra “desenvolvimento”, da escolha número 1 (grupo hierarquia),

identificou-se, entretanto, um enfoque contraditório ao apresentado nas entrevistas. Aquele foi compreendido pelos docentes como “treinamento da mente, em que a aprendizagem mede-se pelos resultados”, aproximando-se muito mais de uma tendência epistemológica formalista. Esta compartilha do princípio de que o aprendizado deve alicerçar-se nos modelos e nas estruturas, reservando-se ao aprendiz a função de exercitá-las.

Voltando-se para a entrevista, no que se refere aos componentes intencionais da aprendizagem, do interesse e da predisposição, identificados na categoria condicionantes, estes foram contemplados no grupo “hierarquia”, em que os docentes privilegiam a palavra “interesse” nas escolhas número 1.

Direcionando-se para a dimensão metodológica, percebeu-se ter sido apreciada na valorização das estruturas e dos procedimentos no ensino-aprendizagem. Na categoria “conceito”, ao terem os docentes utilizado a metáfora de que “aprender é construir diariamente, colocando tijolos numa massa sólida”. Na categoria “processos”, quando admitiram que aprendem desdobrando o raciocínio em sala de aula, sedimentando-o na mente, além de muita leitura.

Na categoria “experiências significativas” focalizaram como modelo de atuação dos ex-professores a organização do raciocínio e o método (dedução) utilizado para fazer demonstrações aos alunos. Este aspecto não foi evidenciado apenas na ótica dos processos (como aprender), mas, sobretudo, dos modelos de conduta (saberes) a que os entrevistados reconheceram ter internalizado, recorrendo a eles em sua prática docente. E, finalmente, na categoria “condicionantes” os entrevistados mencionaram o esforço e a disciplina.

Nas objetivações a dimensão metodológica apareceu revestida de várias significações – “desdobrar o raciocínio, sedimentar na mente, trabalhar com os instrumentos, esforço didático, colocar tijolos, suporte e esforço”. Nas ancoragens, ao focalizarem os significados “método, transmissão, demonstração, decodificar, linguagem e organizar”. Nos conteúdos das entrevistas pôde-se perceber que dois aspectos destacaram-se nas falas: o procedimental e o normativo.

Buscando-se articular seus respectivos conteúdos com os grupos de palavras priorizadas pelos docentes nas modalidades “frequência” e “hierarquia”, pôde-se reconhecê-los contemplados no grupo de palavras “esforço, dedicação, disciplina, estudo e método” (8), além dos significados “esforço” e “estudo”, das escolhas número 1. Na palavra “método” evidenciaram-se os elementos procedimentais, e nas palavras “esforço”, “disciplina” e “dedicação”, os normativos.

Detendo-se ainda aos dados quantitativos, e encaminhando-se para as justificativas dos entrevistados quanto às escolhas das palavras “esforço” e “conhecimento”, observou-se, com relação à primeira, a utilização da expressão “trabalho árduo; e na segunda, a recorrência aos significados “organização” e “disciplina”, que aparecem também nas entrevistas.

Nota-se, por sua vez, que o grupo “sabedoria, saber e conhecimento” (13), que foi o que mais se destacou na “frequência”, entre os demais, reveste-se de uma conotação que reafirma a observância de procedimentos e normas – “atua como uma alavanca para a cultura, a organização, a disciplina e o método”.

Considerando-se igualmente a presença da dimensão empírica nas representações, pôde-se percebê-la nas entrevistas, direcionada para as vivências dos professores no magistrado e na docência. Na categoria “conceito”, ao argumentarem que aprender envolve muita prática, ilustrando as experiências no campo jurídico. Na categoria “processos”, ao direcionarem, particularmente, para a prática docente, caracterizando as aprendizagens nos contextos do preparar as aulas, nos exemplos trazidos para a sala, além das reflexões e dos questionamentos dos alunos. Na categoria “experiências positivas”, ao reportarem à atuação dos ex-professores e seus referenciais de conduta, bem como à avaliação das experiências positivas e negativas nas atividades de ensino.

Nos processos de objetivação percebeu-se o valor atribuído à experiência no aprendizado docente, em que os entrevistados utilizaram as expressões “nosso laboratório”, “escritório modelo”, “sala de aula” e “visualizar na

prática”. Nas ancoragens, ao terem privilegiado os significados “ensinar”, “exemplificar”, “praticar” e “vivenciar”.

Procurando confrontar os respectivos conteúdos das entrevistas com os grupos de maior frequência e hierarquia, fez-se referência aos primeiros nas palavras “história”, “cultura” e “tradição” (6), e aos segundos, na palavra “descoberta”, da escolha número 1.

Contextualizando-os nas entrevistas, observa-se que a palavra “história” é revestida de sentido nos argumentos “(...) cada um de nós é um misto de experiência pelas quais já passamos” (G.M.). A palavra “tradição”, na expressão “(...) às vezes eu me surpreendo explanando a matéria de um modo semelhante que um professor que eu admirava explanava” (G.M.).

Pode-se ainda direcionar-se para a palavra “descoberta” da escolha número 1, atentando-se para as falas dos docentes nas entrevistas no que se refere aos processos que qualificam o aprendizado docente, focalizando a exploração pelo professor de seus espaços de atuação, as possibilidades, os limites e os desafios que oferecem.

(...) Logo quando eu comecei a dar aula e peguei uma turma. (...) Cerca da metade da minha turma tomou bomba na minha matéria, tá? (...) Mas eu não parei para pensar porque é que aqueles alunos estavam tendo dificuldade. E que meu papel de professor estava ali em perceber as dificuldades e as diferenças; e que meu papel de professor também estava ali em perceber as dificuldades dos alunos (F.M.).

A inter-relação entre os dados dos três instrumentos encaminha para a algumas considerações finais. Os conteúdos formadores de suas representações refletem, predominantemente, a influência de duas tendências epistemológicas: a empírico-pragmática e a formalista. A empírico-pragmática no valor conferido à experiência e o alcance satisfatório de seus resultados na prática – “(...) a melhor forma de aprender é tentar ensinar determinada matéria. (...) Eu acho que é de cunho bem objetivo: onde você vai colocar aquilo” (J.F.). Entretanto, no que se refere aos conteúdos aprendidos, no conjunto das experiências, há uma ênfase, pelos docentes, nos modelos, nas estruturas e na organização dos procedimentos lógicos (construção das idéias) e argumentativos (discursivo-

dialógico), aproximando-se das tendências formalistas (racionalistas) de tradição humanística.

Buscando-se contextualizá-los, pode-se reconhecê-los na caracterização do Direito como uma ciência dogmática e interpretativa que volta a atenção tanto para as normas em situação concreta quanto para a sua interpretação com finalidade prática (JÚNIOR, 1980). Direcionando-se para seus métodos, podem-se contemplá-los focalizando-se os ideais – racionais (intelecção) – e mesmo os naturais – culturais (experiência) (COSSIO, 1972).

Os dados são sugestivos ao entendimento de que os professores do CD não possuem uma formação acadêmica fundamentada nas reflexões do campo das teorias educacionais. Contudo, não se pode desconsiderar a construção de uma saber pedagógico sobre seu aprendizado como professor. Este ancora-se em valores, normas e, sobretudo, em experiências que são deslocadas do campo jurídico para o campo pedagógico.

Fazendo-se um contraponto com OLIVEIRA (2004), ao referir-se ao ensino jurídico no Brasil e seus respectivos modelos, pôde-se observar que o conjunto dos dados analisados é revelador da presença da influência tanto do modelo humanista quanto do técnico-normativo, havendo um maior predomínio do segundo, em que a formação do jurista direciona-se para sua atuação como operador do Direito.

7.3. Curso de Matemática

Anterior à leitura da análise do processo de triangulação dos dados dos três instrumentos, sugere-se a consulta ao Quadro 15 – Síntese dos dados do Curso de Matemática (CM). Referindo-se a este curso e comparando seus respectivos dados entre si, detendo-se inicialmente nas entrevistas, observou-se que seus conteúdos organizam-se em torno dos seguintes valores: o lógico – argumentativo (interpretar, representar e argumentar), o empírico (experiência), o deliberativo (vontade) e o evolutivo (desenvolvimento).

QUADRO 15

Síntese dos dados das técnicas de associação livre, escolhas hierarquizadas e entrevistas – Curso de Matemática

Técnicas de associação livre	Técnicas das escolhas hierarquizadas (palavras pertencentes ao grupo de escolha 2 e 1)	Entrevistas								
		Como se aprende	Conseqüências do aprendizado	Contexto	Interlocutores	Relevância	Recursos	Conteúdos docentes aprendidos	Experiências significativas	Condicionantes
Conhecimento, sabedoria (08)	Conhecimento	Lendo (3)	Mudança de atitude	Cada aula que é dada	Aluno	O mundo é muito dinâmico	Livros	Levar o aluno a estudar, aprender a ler, criticar, participar (mexer), observar, gostar	Perceber para que serve o que se ensina	- Estar a fim de ser uma agente
Paciência, persistência, esforço, disciplina (08)	Disciplina	Leitura matemática	Crescer na vida	Participação em congressos	Ex-professores	Acompanhar o sistema	Internet		Você fazer perguntas e os alunos se empolgarem	- Entusiasmo
	Compreensão	Conversando (1)	Estar em dia com a evolução	Cursos de extensão	Mãe	Necessidade de formulação e atualização		Abertura para questionamento		- Querer aprender
	Motivação	Falando			Piaget					- Poder estudar
Compreensão, entendimento, analisar, interpretar (08)	Significativa	Adquirindo conhecimento				Sobreviver		Romper com parâmetros e abrir vertentes com novas idéias	Visitar a realidade das escolas	- Ambiente de estudo
	Interesse	Descobririndo a utilidade do que ensina				Profissão atualizada			Dar cursos para professores e aprender com suas experiências de ensino	- Concentração
	Método	Pegando livros novos				Conviver com todo o tipo de pessoa		Persistência, calma, recomençar	Aprender a ensinar, a linguagem de falar com o outro	- Livros
Interesse, motivação, dinamismo, entusiasmo, significativa (08)		Exemplificando						Ensinar de acordo com a linguagem do aluno. De baixo para cima		- Conviver com pessoas mais experientes
Lógica, raciocínio, raciocinar, aplicação, dedução, razão e coerência (07)		Criticando								- Estar numa universidade
		Debates								- Estar próximo de outros professores
Organização, método, metodologia, didática (6)		Através de perguntas								- Sensibilidade
		Pesquisando								- Estar aberto para receber o outro (desarmamento)
Matemática										- Falta de experiência (N)
										- Família (conciliar interesses)
										- Insegurança profissional
										- Parte financeira
										- Medo do desconhecido, da avaliação e do fracasso
										- Respeitar o outro profissional

Enfatizando-se inicialmente os primeiros, reconheceu-se que estes foram apreciados nas entrevistas na categoria “conceito”, em que os entrevistados admitiram que se aprende olhando, escrevendo, falando e lendo, com destaque para esse último. Na categoria “processos” aprende-se conversando, expressando-se e exemplificando. E na categoria “condicionantes” destacaram a leitura e a concentração.

Na objetivação contemplou-se a imagem, “você aprende olhando”, e nas ancoragens, a classificação dos significados “ler, falar, expressar, conversar e demonstrar”. Dialogando-se com os grupos de “frequência” e com os de “hierarquia”, verifica-se que o respectivo valor é observado diretamente no grupo de “frequência” (08) – “compreensão, entendimento, analisar e interpretar” – e indiretamente no grupo de “frequência” (07) – “lógica, raciocínio, aplicação, dedução, razão e coerência”. Direcionando-se para os grupos de “hierarquia”, destaca-se a palavra “compreensão”, da escolha número 1.

Referindo-se ao segundo valor, o deliberativo, os entrevistados focalizaram a vontade como um condicionante do aprendizado do professor. Nos processos de objetivação e ancoragem reconheceu-se o valor atribuído a esta dimensão, em que os entrevistados recorreram inicialmente às expressões “acaba ficando mais forte” e, posteriormente, aos significados “aberto” e “vontade”.

Nos grupos de “frequência” (06) – “interesse, motivação, dinamismo, entusiasmo e significativa” – e na palavra “motivação”, da escolha número 1, mencionou-se a presença dos componentes intencionais, cujos significados parecem manter uma proximidade semântica com a palavra “vontade”. Observou-se também que os entrevistados apropriaram-se desta para justificar suas opções quanto à escolha da palavra “motivação” – “a motivação irá refazer as vontades dos professores no momento de dificuldade”.

Contemplando, igualmente, a presença dos valores empíricos em suas representações, os docentes enfatizaram-nos nas entrevistas em quase todas as categorias: processos, condicionantes, experiências significativas e referenciais. Estes reconheceram como instâncias potencializadoras do aprendizado docente

as atuações dos professores nas matérias em que ensinam, tendo direcionado-se para as indagações dos alunos as trocas de experiências com os colegas, as pesquisas e as participações nos cursos de formação. Consideraram-se, sobretudo, as avaliações negativas e positivas com referência à conduta dos ex-professores, apropriando-se das segundas.

Em suas objetivações evidenciou-se o alcance desse valor na expressão “me tocou” e nas ancoragens, privilegiando-se os significados “mostrar, praticar e observar”. Orientando-se para os grupos de “frequência” e de “hierarquia”, não se identifica no conjunto de seus significados algum que possa retratar a importância atribuída pelos docentes à experiência. Aspecto este que também foi observado com relação à dimensão evolutiva, em que aqueles procuraram evidenciar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento na categoria “relevância”.

No conjunto da análise dos dados do CM, direcionaram-se para as seguintes considerações: na triangulação dos dados observa-se que os valores destacados na entrevista foram contemplados parcialmente nos grupos de palavras focalizados na associação livre e nas escolhas hierarquizadas; os pontos de convergência entre os dados dos três instrumentos incidem em torno da dimensão lógica, argumentativa e deliberativa, traduzindo-se as duas primeiras em valores sobre os quais constitui-se o conhecimento matemático. Aí destacam-se as influências dos paradigmas racionalistas da aprendizagem, tendendo, assim, a sobressair aspectos de sua formação que refletem a atuação dos conteúdos específicos de sua área.

Todavia, a análise dos dados em sua particularidade, sobretudo as entrevistas, indicou que os conteúdos das falas dos entrevistados retrataram não só influência das tendências epistemológicas formalistas (racionalistas), mas, sobretudo, da empírico-pragmática pelo destaque conferido à experiência.

Esse aspecto não pode ser desprezível se consideramos que a formação do matemático contempla o bacharelado – que não recebe uma formação pedagógica sistematizada para atuar no campo da docência, e a licenciatura, cujo currículo retrata a desarticulação entre a formação pedagógica e a

formação do conteúdo específico. Segundo CANDAU (1998), é neste contexto de formação que se justapõem dois universos de conhecimento: de um lado as disciplinas de conteúdo e, de outro, as matérias pedagógicas, de tal forma que uma nada tem a ver com as outras (1998, p. 47).

Sob essa ótica direciona-se para a seguinte reflexão: considerando-se o contexto de formação dos professores de Matemática, em que irão ancorar-se para representar o aprendizado da docência? Os dados apontaram para dois universos de valores: os da área de formação específica e os advindos de suas experiências nos âmbitos discente e docente.

8. CONCLUSÃO

Antes de apresentar uma síntese dos principais resultados alcançados por meio desta tese, consideram-se como parte integrante da conclusão algumas reflexões acerca da trajetória da sua construção. Vale ressaltar, ainda, que sua finalização não implica a resolução de todas as inquietações, dúvidas e incertezas sobre o objeto estudado. Tampouco seus resultados permitem generalizações, e sim intercâmbios com futuras investigações, considerando-se as particularidades históricas e culturais do contexto e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

A execução deste trabalho constitui-se em verdadeiro aprendizado, que se iniciou com a definição do tema “aprendizagem docente”, cujas investigações no campo científico encontram-se ainda em fase incipiente. A delimitação e o recorte analítico foram se configurando gradualmente. Neste processo de amadurecimento, a preocupação com o enfoque teórico utilizado sempre ocupou papel de destaque, tendo sido responsável por incursões em diversas abordagens conceituais e analíticas. O objeto de estudo demandou uma atitude interdisciplinar que articulasse referenciais teóricos envolvendo campos temáticos diferenciados.

Auxiliando a pesquisadora a dialogar com os professores como atores sociais que, em suas práticas, vão sistematizando uma “cultura do ser professor”, por meio da qual passam a interpretar, compreender e ressignificar

suas experiências, priorizou-se o estudo dos saberes que a constituem como uma produção psicossocial. Nessa ótica, foi feita uma incursão nas Teorias das Representações Sociais, elegendo-se a abordagem de Moscovici como guia teórico na compreensão do fenômeno investigado.

Quanto ao objeto de representação, nesta investigação o estudo do processo de aprendizagem docente foi justificado em um contexto mais amplo, que é o da formação. Dialogou-se, portanto, com autores como Nóvoa, Perrenoud, Sacristán, Garcia e Freire, que compartilham de uma concepção de formação como um processo contínuo de desenvolvimento.

Tendo em vista que este processo caracteriza-se pela apropriação e reconstrução dos saberes docentes, ampliaram-se as interlocuções com Tardif por seus estudos direcionarem para a compreensão desses saberes em suas especificidades, suas fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente.

Por fim, contemplando-se também como referencial a temática Aprendizagem e Docência, procurou-se estudá-la nas dimensões epistêmica, identitária e social, focalizando-a em uma perspectiva de interdependência. Por conseguinte, em sua construção conceitual valeram-se das considerações dos autores Jarvis, Charlot, Marques, Becker e Vygotsky. Direcionou-se ainda para os trabalhos de Merrim e Caffarella na descrição das teorias clássicas aplicadas à aprendizagem de adultos, e ainda nas de Garcia, permitindo a compreensão das concepções do aprender e do ensinar na ótica das diferentes orientações de formação de professores.

De posse deste referencial teórico, orientou-se para a definição dos professores universitários como atores sociais que se constituíram sujeitos da respectiva investigação. Adentrando-se nos vários níveis de docência, privilegiou-se o universitário, considerando-se: a atuação da pesquisadora nos cursos de formação de professores (a Pedagogia e Licenciatura) contribuiria para a análise da sua realidade de atuação, permitindo novas perspectivas de atuação.

Consta-se, também, que a docência no ensino universitária tem sido exercida por profissionais de diversas áreas, sendo que a maior parte desse contingente de intelectuais envolvidos não possui formação pedagógica¹³. Esta, por sua vez, não se constitui em exigência para seu ingresso na profissão. Por fim, as políticas de formação docente universitária têm privilegiado a formação do pesquisador em detrimento da do professor, aspecto igualmente realçado na avaliação do desempenho dos docentes nas universidades.

Detendo-se na particularidade deste processo de formação, ampliaram-se as interlocuções com Mazetto na retrospectiva do ensino superior no Brasil e seus modelos; com Cunha, Beherens, Pimenta e Anastasiou, buscando caracterizar a formação, atuação e desafios desta modalidade de docência.

Em face da delimitação do objeto, a pesquisa priorizou os espaços socioeducativos, experiências, processos e interlocutores que constituíram de forma significativa as trajetórias pessoais de aprendizagem dos sujeitos investigados. Considerou-se até então a análise das possíveis relações entre suas representações sociais e os estatutos epistemológicos disciplinares que fundamentam os seus campos de formação e atuação profissional. Foi seguindo este raciocínio e percurso que se tornou possível construir o primeiro capítulo desta tese.

Após a delimitação empírica subsidiada por este referencial teórico, partiu-se da hipótese de que as representações do aprendizado docente ancoravam-se nas experiências e trajetórias educativas dos docentes; de que os saberes que destas advêm resignificavam todos os demais; e, finalmente, de que os professores poderiam apresentar diferentes concepções, podendo a área de atuação e formação profissional ser uma variável de considerável influência. Posteriormente, foram definidas as variáveis operacionais: representações sociais, experiência, saberes docentes, área profissional e aprendizagem docente.

Tendo-se observado a natureza psicossocial do objeto de investigação, a pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa pela sua tradição

¹³ Faz-se referência, aqui, aos saberes transmitidos pelas instituições de ensino, ou seja, os constituídos das Ciências da Educação.

hermenêutica, recorrendo-se ainda a instrumentos projetivos e a entrevistas, que contribuíram para ampliar as possibilidades de coleta dos dados e sua compreensão. Aplicou-se na análise dos dois primeiros instrumentos o programa SPSS – *Statistical Package for the Sciences*, permitindo ao pesquisador identificar os grupos semânticos de palavras associadas ao objeto, tendo como parâmetro a frequência e a hierarquia. Aos instrumentos qualitativos foi imprescindível a análise de conteúdo e sua categorização, valendo-se das contribuições de Bardin.

Delineando-se as hipóteses, a abordagem metodológica, os instrumentos e os procedimentos, foi constituído o segundo capítulo.

No terceiro foram apresentados os dados por instrumentos, tendo sido condensados na associação livre e escolhas hierarquizadas na modalidade de quadros e figuras, e os da entrevista em um texto discursivo estruturado por cinco categorias: conceito, relevância, processos, condicionantes e referenciais.

No quarto capítulo desenvolveu-se a análise dos dados, foco de atenção deste trabalho. A contextualização dos campos de formação e atuação dos entrevistados – a Pedagogia, o Direito e a Matemática – precedeu e incorporou-se à discussão dos dados, considerando-se que “a marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação se refere às condições e aos contextos nos quais emergem...” (JODELET, 1984).

A partir da análise dos dados dos três instrumentos utilizados pôde-se encaminhar para as considerações finais. Referindo-se às Representações Sociais do Aprendizado Docente dos Professores Universitários dos cursos investigados – Pedagogia, Matemática e Direito – observaram-se pontos consensuais e divergentes. Detendo-se nos primeiros foi possível verificar que os docentes ancoraram suas representações sociais em valores constituidores de seus campos de formação profissional. Há deslocamento das demandas dispensadas às suas atuações nas áreas profissionais específicas para o campo do magistério, principalmente no que se refere aos dois últimos cursos.

Em todos os três cursos investigados pôde-se verificar nas construções discursivas a indissociabilidade entre as representações do aprendizado

docente e as representações da docência, sendo que aquelas se ancoram nestas. Integram-se à memória e à história destes atores, uma concepção do “ser professor”, seja como um ideal desejado ou vivido que, na qualidade de referencial, passa a direcionar suas falas para os processos e experiências formadoras do “aprender a ser professor”.

A centralidade atribuída pelos entrevistados à aprendizagem na construção da docência justificou-se em decorrência das exigências advindas da atuação no ensino universitário, e, em seu sentido mais amplo, das inovações no campo científico. Privilegiando-se seus interlocutores, ambos reconheceram que as indagações dos alunos nos processos educativos têm desempenhado um papel relevante no aprendizado do professor, mobilizando-os a refletir sobre suas ações e levando-os a investir na busca de novos conhecimentos.

Referindo-se às experiências significativas, orientaram-se para as práticas educativas desafiadoras e contraditórias, que exigiram reposicionamento crítico do professor com relação às condutas e aos valores cristalizados. Integraram-se também ao repertório de suas vivências e referenciais as condutas dos ex-professores. No elenco destas, houve um destaque para as atitudes e valores assumidos em detrimento dos conteúdos ensinados. Neste contexto, percebeu-se que os componentes afetivos destacaram-se em suas representações, passando a regular suas construções discursivas.

As falas dos entrevistados situaram-nos como porta-vozes do entendimento de que o processo de aprendizagem do professor está condicionado à organização do trabalho docente na universidade. Focalizaram, aqui, as atitudes e produções individualizadas que têm inviabilizado a cooperação e o intercâmbio de idéias. Acrescentam-se, igualmente, os precários recursos financeiros que vêm sendo disponibilizados às instituições de ensino.

Atendo-se às especificidades que caracterizam o conjunto de cada curso investigado, observou-se que na construção de suas RS os entrevistados do Curso de Pedagogia dialogam com ideais interacionistas de aprendizagem, centrando-se nos valores da interação e da significação na apropriação dos saberes docentes.

Conferindo-se uma dimensão interdisciplinar à aprendizagem docente como objeto de representação, vêm-se caracterizadas, inicialmente, as influências das correntes humanistas e personalistas pela ênfase conferida às relações interpessoais, à intencionalidade, à experiência e à significação na formação dos sujeitos. Ressalta-se que foi no contexto Humanista Renascentista que se alicerçaram as bases da edificação da Pedagogia como ciência da educação.

Constituiu-se, igualmente, como conteúdo de suas RS a analogia entre aprendizagem e vida. Subsidiando a referida comparação, pôde-se identificar nas falas dos entrevistados a inter-relação entre aprendizagem, processo e desenvolvimento, constatando-se uma aproximação com os pressupostos epistemológicos funcionalistas. Estes fundamentam-se no princípio de que os objetos devem ser sistematicamente descritos e estudados, levando-se em conta seu contexto e sua interdependência.

Nos ideários pedagógicos pode-se identificar na memória do pensamento escolanovista o jargão “escola vida” como expressão da crença em uma pedagogia ativa deva fundamentar-se nas interações, nos interesses, nas necessidades e no desenvolvimento do aprendiz. Há um destaque para o como aprender em comparação ao que aprender.

Da mesma forma, constituíram-se como elementos integrantes de suas RS as categorias “história” e “trabalho”. Os entrevistados correlacionaram o aprendizado docente a suas trajetórias históricas existenciais de formação, bem como seus grupos de referência. Estreitando as relações entre trabalho e aprendizagem, buscaram compreendê-lo como uma atividade que possibilita o ser humano construir sua trajetória humanizante, intelectual, espiritual e material. Sob esta perspectiva procuraram fazer referência à influência dos determinantes socioeconômicos na estrutura e organização do trabalho docente, sua depreciação e reflexo nas relações dos professores com seu entorno.

Observam-se, nas falas, evidências de uma orientação de cunho mais sociológico, privilegiando as categorias “trabalho” e “história” como núcleo das relações e processos formadores do ser humano. Há neste aspecto indicativos

de uma correlação com o enfoque materialista-histórico, cuja influência foi marcante na educação, sobretudo a partir da década de 1970.

Orientando-se para o campo da psicologia, os conteúdos das RS direcionaram-se para as teorias de aprendizagem e desenvolvimento. Foi feita alusão pelos entrevistados às teorias humanistas (destacando-se Carl Rogers), pelo valor conferido às interações sociais; às teorias construtivistas; a Jean Piaget (apropriando-se da idéia de processo e desenvolvimento); e a Vygotsky (focalizando a mediação social nas relações e constituição dos sujeitos).

No campo da educação destacaram Paulo Freire no valor atribuído ao diálogo, à investigação, à conscientização, à historicidade e, propriamente, à aprendizagem na formação docente.

As representações sociais dos professores do Curso de Pedagogia dialogaram com uma cultura do aprendizado docente que reflete as mudanças históricas na forma de se conceber a aprendizagem como parte integrante de um processo mais amplo, que é a educação. Suas falas retrataram ainda a influência interdisciplinar das ciências da educação.

Compartilhando-se das representações dos entrevistados do Curso de Direito foi possível detectar a influência de duas vertentes epistemológicas: a empírico-pragmática, sobressaindo o valor das experiências e o alcance de seus resultados na prática, e a formalista, priorizando-se os modelos, as estruturas e os procedimentos lógico-argumentativos no aprendizado docente.

Tendo estabelecido uma comparação entre estes valores e as habilidades direcionadas à formação do jurista, identificou-se uma interface. Observou-se ainda um direcionamento para as situações de aprendizagem no campo jurídico, apresentando-se justapostas ao campo docente.

Dialogando-se com o Direito como um campo de formação, foi possível apreender o valor conferido à prática e aos procedimentos lógicos. Como ciência dogmática e interpretativa, tem se direcionado tanto para as normas quanto para a sua interpretação com finalidade prática.

Cumpram também salientar que na história do pensamento jurídico, o Direito consagrou-se pela sua função social, disciplinadora e racionalizadora

dos conflitos sociais. Sob essa ótica foi possível compreender o destaque atribuído pelos entrevistados à disciplina, à organização, ao treinamento da mente e ao método no aprendizado.

Direcionando-se ainda para a trajetória do ensino jurídico, vale salientar que inicialmente privilegiou-se uma formação filosófica de cunho humanístico, aspecto que foi apreciado pelos entrevistados nos valores atribuídos às relações interpessoais e ao diálogo no aprendizado. Entretanto, observou-se, historicamente, que este enfoque veio deslocando-se em direção a uma concepção mais tecnicista, tendo como meta básica o treinamento e o desenvolvimento do raciocínio, aspectos que também sobressaíram-se nas falas dos entrevistados pelo valor atribuído aos procedimentos lógicos.

Constatou-se, também, nas representações dos entrevistados uma formação docente fundamentada na experiência, sinalizando a existência de uma não familiaridade com teorias pedagógicas científicas. Esta particularidade de sua formação sobressaiu-se na ênfase atribuída, por aqueles, às tradições e à cultura, enaltecendo as condutas dos ex-professores como referenciais de docência.

Nas representações dos entrevistados do Curso de Matemática pôde-se identificar, assim como no Curso de Direito, a influência das tendências formalista e empírico-pragmática. Os docentes centraram-se nos valores lógicos (interpretativo e argumentativo) e na experiência. No interpretativo destacam-se os significados “olhar, ler, compreender, representar e escrever”. Já o “falar” e o “conviver”, orientam-se para o argumentativo.

Detendo-se no campo de formação dos entrevistados, identificou-se uma correlação entre os significados que estruturam os conteúdos das suas RS e os pressupostos racionalistas de constituição da Ciência Matemática e seu *status* como teoria do conhecimento. Nestes, há um destaque para as categorias lógicas, para as estruturas e para os procedimentos, priorizando a inteligência como fonte de conhecimento.

Quanto ao segundo valor, a experiência, constatou-se que esta é revestida de sentido no registro das vivências da aprendizagem docente dos

entrevistados nas suas atividades de ensino, nas interações com os alunos e colegas e na participação e atuação em cursos de extensão, considerando-se ainda a observância do valor das condutas dos ex-professores como referenciais de formação.

As conclusões apresentadas confirmam as hipóteses de que o aprendizado docente ancora-se nas experiências dos entrevistados no âmbito discente e docente, principalmente em se tratando dos cursos de Matemática e Direito, em que a formação pedagógica para a atuação no magistério é precária.

Em se tratando da Pedagogia já se observa uma formação teórica mais consolidada, que se alia à prática. No que se refere à formação profissional, constatou-se, como anteriormente conjecturado, que os pressupostos epistemológicos de cada campo estudado são variáveis consideráveis na construção das RS. Estes são deslocados e incorporados nas modalidades de valores e condutas, vindo a qualificar o aprendizado docente em cada curso analisado.

Não se constituiu objetivo desta pesquisa estabelecer uma comparação entre os universos semânticos das RS dos cursos investigados. Entretanto, observam-se indicativos significativos de uma proximidade entre ambos. Os entrevistados dos cursos de Matemática e de Direito enfatizaram os processos racionais e procedimentais no aprendizado.

Voltando-se para os seus respectivos campos, observa-se que ambos caracterizam-se como ciências interpretativas que se balizam em regras e princípios. A primeira, mais próxima das entidades abstratas e lógicas, valendo-se dos teoremas, das fórmulas e proposições; e a segunda, das entidades sociais que constituem a sociedade, referendando-se nas leis e normas.

Ambos os cursos destacaram o valor da experiência como instância de aprendizagem. Aspecto que ganha uma notoriedade, considerando-se que a formação pedagógica para a atuação no magistério universitário é precária e, muitas vezes, ausente. A prática e a vivência docente tornam-se, muitas vezes, a escola dos seus aprendizados.

Pontuando a importância das relações interpessoais, do diálogo, da aprendizagem como um processo de inserção na realidade, e apreendendo a

educação como um processo de desenvolvimento humano, observou-se tanto na Pedagogia quanto no Direito uma conformidade com as tendências epistemológicas humanistas. Refletindo-se sobre o espaço histórico de configuração destes campos de conhecimentos, vê-se que se caracterizam como ciências humanas e sociais.

Essas ponderações apresentam-se como um conjunto de reflexões, que pode vir a tornar-se objetos de futuras investigações. Os estudos indicaram, também, que a contextualização das áreas profissionais de formação, seus estatutos epistemológicos, paradigmas e valores não podem ser desprezados nas investigações que objetivam compreender os processos de construção e legitimação dos saberes docentes. Indicaram ainda que cada campo profissional vai elaborando uma “Teoria Pedagógica da Docência” e de seus processos de aprendizagem que se alicerçam nas teorias do conhecimento que configuram as suas ciências de origem.

Compartilha-se com CUNHA e LEITE (1966, p.85) de que “não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica”. Reforçando os argumentos de CANDAU (1998) faz-se urgente um diálogo entre os conhecimentos pedagógicos, prefaciados pelas ciências da educação e os conhecimentos de origem das áreas específicas de formação.

A formação docente é um objeto interdisciplinar de estudo e deve envolver todos os campos do saber. Os conhecimentos científicos tornam-se ensináveis quando incorporam uma dimensão pedagógica que, por sua vez, não rompe com suas raízes epistemológicas.

Pode-se, da mesma forma, observar que as “teorias pedagógicas do aprendizado docente”, representadas pelos entrevistados, articulam diferentes formas pelas quais os professores conhecem. Sejam eles munidos de teorias e princípios, de conhecimentos elaborados pelas vivências empíricas, sejam, sobretudo, munidos de afetos e de sentimentos. Reúnem, para tanto, três dimensões: o cognitivo, o afetivo e o instrumental. Considera-se importante que as pesquisas dispensem também um tratamento devido a essas duas últimas

dimensões, apesar da forte tradição legada pela modernidade à razão no processo de conhecimento.

As teorias das Representações Sociais têm grandes contribuições a oferecer à medida que propõem interagir com o cotidiano, que é diverso e que retrata as múltiplas possibilidades de expressão dos atores sociais. No entanto, os futuros estudos têm um amplo caminho e desafio no que se refere à dimensão afetiva.

Direcionando-se para o campo da Psicologia Educacional, área de ensino e investigação desta pesquisadora, e que privilegia a aprendizagem como um campo de estudo, acredita-se que este campo tem grandes contribuições a dar para as pesquisas direcionadas para a construção dos saberes docentes, cujo foco tem sido a formação continuada. Faz-se, entretanto, uma ressalva de que há carências de estudos direcionados à aprendizagem do adulto, havendo um maior investimento na aprendizagem da criança e do adolescente. Este aspecto refletiu, de certa forma, na dificuldade de priorização dos referenciais teóricos desta investigação.

É preciso considerar que todo ser humano, independente da etapa de desenvolvimento em que se encontra na qualidade de sujeito sociohistórico, vive a incompletude, a busca permanente de novas relações com a realidade, que é dinâmica e transitória. O aprendizado inicia-se com a vida e conclui-se com a morte, sendo um processo formador do ser humano.

A humanização não é uma dádiva, e sim uma construção. Portanto, ser professor não é um dom, mas um aprendizado permanente, não se caracterizando como uma etapa concluída do itinerário do educar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, 1994.

ABRIC, J. C. Uma abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 1998.

ANASTASIOU, L. G. C. *Profissionalização continuada do docente da educação superior: um estudo de caso*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Intelectuais, conhecimento e espaço público, 24., Caxambu-MG, 2001. *Anais...* Caxambu-MG, 2001.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. As Relações Sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C. J. et al. *Trabalho, formação e currículo*. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

ARROYO, M. G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C. J., SILVA JR., J. D. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Trabalho, formação e currículo*. Para onde vai a Escola? São Paulo: Xamã, 1999.

BARBOSA, M. L. O. A sociologia das profissões: Em torno da legitimidade de um objeto. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 362, p. 3-30, 1993.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BASTOS, M. H. C. *Retratando mestres: A idealização do professor na representação da Docência*. In: Jornada Internacional de Representações Sociais: Teoria e Campos de Aplicação. 2000.

BECKER, F. *A epistemologia do professor e o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993. 344 p.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MAZETTO, M. *Docência na Universidade*. São Paulo: Papyrus, 1998.

BENEDITO, V. et al. *La formación universitaria a debate*. Universidade de Barcelona, 1995.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. *Magistério - Construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1998. 317 p.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (Ed.) *Magistério. Construção Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARAHER, T. N. et al. *Na vida dez: na escola zero*. São Paulo: Cortez, 1988.

CARDOSO, T. M. Os significados da docência e a cultura da escola. GT – Formação de Professores. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., Caxambu-MG, 2002. *Anais...* Caxambu-MG, 2002.

CARVALHO, C. M. C. *Representações sociais de estudantes universitários sobre seus professores*. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA E CAMPOS DE APLICAÇÃO, 2001.

COSSIO, C. apud Aftalion, O.; Vilanova. *Introducción al derecho*. 9. ed., Buenos Aires: Cooperadora de Derecho y Ciências Sociales. 1972, p. 15.

COSTA, W. A.; ALMEIDA, A. M. O. *Representações sociais bom professor*. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: Teoria e Campos de Aplicação, 2000.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: São Paulo Papyrus, 1997.

CUNHA, M. I.; LEITE, D. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papyrus, 1996.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93 p.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

CHIAROTTINO, Z. R. Causalidade e operações em Piaget. *Ciência e Filosofia*, v.1, n. 1, p.73-85, 1979.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed., Trad. Godofredo Rangel e Anísio Spinola Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979 (Atualidades Pedagógicas, 21).

DEWEY, J. *Reconstrução em filosofia*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nacional, 1959.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Parecer nº 11.302/2001, aprovado em 06/11/2001. Brasília-DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.

DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1989.

DURAN M. C. G. O professor universitário: entre saberes da profissão e o exercício da docência. In: CONGRESSO DE ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6., São Paulo: Águas de Lindóia, 2001. *Resumos...* São Paulo: Águas de Lindóia, 2001.

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa (1912). In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). *Durkheim*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994. 327 p.

FELICE, J. *Aprender a ser professor: uma contribuição da prática de ensino de matemática*. 2002. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

FERENC, A.V. F.; MIZUKAMI, M. G. Aprendendo a ensinar. Dilemas de um docente universitário no processo de socialização profissional. In: ENDIPE, 12., 2004, Paraná.

FILHO, L. *Introdução ao estudo da escola nova*. 4. ed., Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Revista Zetelike*, ano 3, n. 4, 1995.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, B. *Aspectos filosóficos e socioantropológicos do construtivismo pós-piagetiano*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM, Porto Alegre-RS, 1992. *Anais...* Porto Alegre-RS, 1992. p. 26-34.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FURNALETTO, E. C. A formação do professor: o encontro simbólico com as matrizes pedagógicas como possibilidades de transformação. In: ENDIPE, 11., Goiânia, 2002.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, 1999. 270 p.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 20, 1997, Caxambu-MG. *Anais...* Caxambu-MG, 1997.

GHIRALDELLI JR., P. *O que é pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GIDDENS, A. *La constitution de la société*. Éléments de la théorie de la structuration. Paris: Press Universitaires de France, 1987.

GIUSTA, A. S. *A educação como campo de reflexão e a emergência da Pedagogia: o diálogo com o passado*. Belo Horizonte-MG, 2005. (Texto impresso).

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, v.1, p. 25-31, julho, 1985.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, V. *Saberes docentes e identidade profissional: um estudo a partir da licenciatura*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

HERNÁNDEZ, F. La construcción del saber del asesor. *Curriculum*, n. 5, p. 49-67, 1983.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. 117 p.

JARVIS, P. O processo de aprendizagem e a modernidade tardia. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v. 8, n. 2, p. 1-14, 1995.

JODELET, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. *Representações sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. 420 p.

JODELET, D. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed.) *Psychology sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

JOHNSTON, J.; RYAN, K. Research on the beginning teacher: implications for teacher education. In: HOWEY, K.; GARDNER, W. (Org.) *The education of teachers*. Nova York: Longman, 1983.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros. Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCH P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JÚNIOR, T. S. F. *A ciência do Direito*. São Paulo: Atlas, 1980.

LASTÒRIA, A. C. Construção de atlas municipais. Escolares e processos de aprendizagem profissional da docência: investigando conhecimentos profissionais de professoras do ensino fundamental. In: ENDIPE, 11., Goiânia, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. *Democratização da escola pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCKSEI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 180 p.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º Grau. In: CANDAU, V. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. 14. ed., São Paulo: Ed Nacional, 1983.

MACHADO, A. C. *A aquisição do conceito de função perfil das imagens produzidas pelos alunos*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

MADEIRA, M. C. Representações sociais de professores sobre a própria profissão: a busca de sentidos. GT - Psicologia da Educação. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., Caxambu-MG, 2002. *Anais...*, Caxambu-MG, 2002.

MADEIRA, V. P. C.; PONTES, L. G. P. *As representações sociais de professor*. In: JORNADA INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, JIRES, 2., 2001.

MARQUES, M. O. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí, 1995. 139 p.

MARTINS, M. A. V. *Pedagogo e artesão – construindo a trama no cotidiano da escola*. São Paulo: Educ, 1996.

MARX K.; ENGELS F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MAZETTO, M. T. Professor universitário: Um profissional da Educação na atividade docente. In: MAZETTO, M. *Docência na universidade*. São Paulo: Papyrus, 1998.

MIGUEL, A. A constituição do paradigma do formalismo pedagógico clássico em educação matemática. *Revista Zetediké*, n. 3, 1995.

MIGUEL, A. *Estudos sobre a História e Educação Matemática*. 1984. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP.

MIGUEL, A.; FIORENTINI, D.; MIDRIM, M. A. Álgebra ou geometria para onde pende o pêndulo? *Rev. Pró-Proposições*, São Paulo, v. 3, n. 17, p. 39-54, 1992.

MIZUKAMI, M. G. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papyrus, 2000.

MORRIS, R. B.; MARTÍN, L. M. P. *Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Concepciones del aprendizaje en la psicología*. La Habana-Cuba: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional “Hector Alfredo Pinda Zaldivar”, [s.d.]. 100 p.

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

MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse. Son image et son public*. (Deuxième : 1976 ed.) Paris : Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Ed.) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984a.

NADER, P. *Introdução ao estudo do Direito*. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

NONO, M. A. *Aprendendo a ensinar: Futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e casos de ensino*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP.

NÓVOA, A. [Org.]. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. 158 p.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Nova Escola*, maio 2001.

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização. GT - Formação de professores. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., Caxambu-MG, 2002. *Anais...*, Caxambu-MG, 2002.

OLIVEIRA, J. S. *O perfil profissional do Direito neste início do século XXI*. JUS. Enciclopédia Jurídica Solbeman. Adquirida pelo STJ e Senado Federal. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br>> Acesso em: 18 out 2004.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento, um processo sociohistórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1997. 111 p.

OLIVEIRA, M. M. de. A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho. GT - Formação de Professores. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., Caxambu-MG, 2002. *Anais...*, Caxambu-MG, 2002.

PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 192 p.

PIAGET, J. *Assimilation et commaisance*. In: La lecture de l'expérience. V. 5, Paris: Presses Universitaires de France, 1958.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, M. A. G. S. Formação contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. In: *Formação contínua de professores; realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

RAMALHO, B. L. et al. *Construção da profissão docente – Construção de sentidos: O aporte das representações sociais*. In: Jornada Internacional sobre Representações Sociais: Teoria e Campos de Aplicação, 2001.

ROGERS, C. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 334p.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 684 p.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPING, M. J. (Ed.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SACRISTÁN, J. G. *Consciencia e acción sobre la practica como liberación profesional de los profesores*. Comunicação apresentada en las Jornadas sobre "Modelos e estratégias en na formação permanente del profesorado en los países de la CEE, Barcelona, 1990.

SACRISTÁN, J. G. *Conciencia y acción la práctica como liberación profesional de los profesores*. Barcelona, 1990. (Comunicación presentada as Jornadas sobre "Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEG").

SACRISTÁN, J. G. *Pedagogías do Século XX*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, B. S.; BEVILACQUA, A. C. *Algumas considerações sobre a prática pedagógica no Curso de Direito*. Disponível em: <<http://www.urcamp.com.br>>. Acesso em: 23 out 2004.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice. O social e o político no pós-modernismo*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. et al. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 256 p.

SCHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000. 256 p.

SEVERINO J. F. *Pedagogia: reflexão e ação. Origem e delimitação*. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. TEORIAS E PRÁTICAS. IMAGENS E PROJETOS, 7., Águas de Lindóia, 2003.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.

TAVARES, J. et al. *Dimensão do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores*. In: *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

TOFFER, A. *Aprendendo para o futuro*. São Paulo: Artenova, 1990.

TURA, M. L. R.; SOUZA, M. I. M. *As professoras e as representações sociais do aprender*. In: JORNADA INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – JIRES, 2., 2001.

VIEIRA, H. M. M. *Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: Análise do tornar-se professora na prática da docência*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p.

WOLFGANG, W. Sócio-genese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 1998.

ZÚNICA, A. R. Implicaciones de la Filosofía e y la Historia de los matemáticos en su enseñanza. *Revista Educación*, Costa Rica, v. 11, n. 1, p. 7-19, 1987.

ANEXOS

ANEXO A
PESQUISA DE CAMPO

Levantamento do conteúdo das representações sociais junto aos professores universitários

1) Quais as palavras que aparecem em sua **lembrança** durante a evocação da palavra “aprendizagem docente”?

- | | |
|----|-----|
| 1- | 6- |
| 2- | 7- |
| 3- | 8- |
| 4- | 9- |
| 5- | 10- |

2) Após escrever as palavras, colocá-las em **ordem de importância**, numerando-as.

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-

PALAVRAS EVOCADAS DO TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

1. Abertura
2. Abertura de perspectivas
3. Abstração
4. Aceitação
5. Adaptação
6. Adequação
7. Afeto
8. Ajuda pessoal
9. Alegria
10. Alimentação
11. Alimentação e sono (saúde)
12. Aluno
13. Amadurecimento
14. Ambiente
15. Amizade
16. Analisar
17. Aperfeiçoamento
18. Aplicação
19. Aprender
20. Aprendiz
21. Apropriação
22. Articulação
23. Assimilação
24. Assimilar
25. Atenção
26. Atualidade
27. Integração
28. Atualização
29. Auto-avaliação
30. Autoconhecimento
31. Autonomia
32. Avaliação
33. Behaviorismo
34. Biblioteca
35. Bons modos
36. Busca
37. Capacidade de análise
38. Cidadania
39. Clareza
40. Coerência
41. Como ensinar
42. Companhia
43. Comparar

44. Compartilhar conhecimento
45. Compreender
46. Compreensão
47. Compromisso
48. Comunicação
49. Conceituar
50. Concentração
51. Confiança
52. Conhecer
53. Conhecimento
54. Conquista
55. Construção
56. Contacto
57. Conteúdo
58. Continuidade
59. Cotidiano
60. Crescimento
61. Crescimento pessoal
62. Criação
63. Cultura
64. Curiosidade
65. Currículo
66. Decorar
67. Dedicção
68. Dedução
69. Descoberta
70. Descobrir
71. Desempenho
72. Desenvolver
73. Desenvolvimento
74. Desvendar
75. Dia-a-dia
76. Diálogo
77. Didática
78. Dificuldades
79. Dinamismo
80. Discernir
81. Disciplina
82. Disponibilidade
83. Domínio
84. Duradouro
85. Dúvidas
86. Educação
87. Empatia
88. Encantamento
89. Encontro

90. Engrandecimento
91. Ensinar
92. Ensino
93. Entender
94. Entendimento
95. Entusiasmo
96. Envolvimento
97. Escola
98. Esforço
99. Estímulo
100. Estratégia
101. Estudante
102. Estudo
103. Etapas
104. Ética
105. Evolução
106. Exemplo
107. Exercício
108. Êxito
109. Expectativa
110. Experiência
111. Explicação
112. Facilidade
113. Família
114. Fé
115. Fixação
116. Formação
117. Futuro
118. Gostar
119. Grupo
120. Habilidade
121. Habilidades
122. Hábito
123. Hipótese
124. História
125. Humanização
126. Idade
127. Individualização
128. Infância
129. Informação
130. Intelectualização
131. Inteligência
132. Interação
133. Interdependência
134. Interdisciplinaridade
135. Interesse

136. Interpretação
137. Intuição
138. Investigar
139. Investimento
140. Leitura
141. Ler
142. Liberdade
143. Livro
144. Lógica
145. Material
146. Mecanicismo
147. Medo
148. Melhoria humana
149. Memória
150. Memorização
151. Mensagem
152. Mercado
153. Mestre
154. Método
155. Método (aprendizagem)
156. Método (ensino)
157. Metodologia
158. Modificação
159. Motivação
160. Mudança
161. Mudança pessoal
162. Necessidade
163. Nível
164. Nº alunos
165. Novidade
166. Novo
167. Novos horizontes
168. Objeto
169. Observação
170. Oportunidade
171. Ordenação
172. Organização
173. Orientar
174. Paciência
175. Parceria
176. Participação
177. Pensamento lógico
178. Permanência
179. Persistência
180. Pesquisa
181. Piaget

182. Plasticidade
183. Prática letiva (sala de aula)
184. Prazer
185. Predisposição
186. Preparo
187. Pré-requisitos
188. Problematização
189. Processo
190. Procura do saber
191. Produção
192. Professor
193. Progresso
194. Prova
195. Racionar
196. Raciocínio
197. Razão
198. Receptividade
199. Reconhecimento
200. Reflexão
201. Relacionar
202. Rendimento escolar
203. Renovar
204. Reorganização
205. Repetição
206. Resgatar algo
207. Respeito à tradição
208. Responsabilidade
209. Ritmo
210. Sabedoria
211. Saber
212. Sala de aula
213. Satisfação
214. Segurança
215. Sentido de existência
216. Sentidos
217. Sentimento
218. Significação
219. Significar
220. Significativa
221. Símbolos
222. Socialização
223. Sociedade
224. Sucesso
225. Técnica
226. Tempo
227. Tensão

- 228. Texto
- 229. Trabalho
- 230. Trabalho (Atividade)
- 231. Transferir
- 232. Transformação
- 233. Transmissão
- 234. Treinamento
- 235. Troca
- 236. Universidade
- 237. Usos
- 238. Utilidade
- 239. Utilização
- 240. Valores
- 241. Verbalização
- 242. Vida
- 243. Visão do mundo
- 244. Vivência
- 245. Viver
- 246. Vontade
- 247. Convivência
- 248. Ajuda Social
- 249. Integração
- 250. Instrução
- 251. Comportamento
- 252. Imaginação
- 253. Sistematização
- 254. Identificar
- 255. Inseto
- 256. Ação
- 257. Objetivo
- 258. Contextualização
- 259. Razão (197)

ANEXO B

TÉCNICA DAS ESCOLHAS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS ESCOLHAS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS Departamento de Educação/UFV

APRENDIZAGEM DOCENTE						
	Enunciados	Escolha 16	Escolha 8	Escolha 4	Escolha 2	Escolha 1
1	Conhecimento					
2	Professor					
3	Aluno					
4	Escola					
5	Interação					
6	Mudança					
7	Prazer					
8	Dificuldade					
9	Esforço					
10	Estímulo					
11	Estudo					
12	Compreensão					
13	Socialização					
14	Analisar					
15	Aprender					
16	Assimilação					
17	Conquista					
18	Continuidade					
19	Crescimento					
20	Dedicação					
21	Evolução					
22	Experiência					
23	Informação					
24	Interpretação					
25	Organização					
26	Processo					
27	Reflexão					
28	Significação					
29	Trabalho					
30	Utilização					
31	Vida					
32	Avaliação					

Justifique a escolha 1:

ESCOLHAS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS

Departamento de Matemática/UFV

APRENDIZAGEM DOCENTE						
	Enunciados	Escolha 16	Escolha 8	Escolha 4	Escolha 2	Escolha 1
1	Conhecimento					
2	Dificuldade					
3	Aluno					
4	Disciplina					
5	Atenção					
6	Compreensão					
7	Comunicação					
8	Cultura					
9	Dúvida					
10	Educação					
11	Ensino					
12	Estudo					
13	Leitura					
14	Professor					
15	Formação					
16	Habilidade					
17	Inteligência					
18	Responsabilidade					
19	Motivação					
20	Organização					
21	Paciência					
22	Preparo					
23	Ambiente					
24	Utilidade					
25	Interesse					
26	Amadurecimento					
27	Alimentação					
28	Construção					
29	Gostar					
30	Método					
31	Significativa					
32	Razão					

Justifique a escolha 1:

ESCOLHAS HIERARQUIZADAS SUCESSIVAS

Departamento de Direito/UFV

APRENDIZAGEM DOCENTE					
	Enunciados	Escolha 8	Escolha 4	Escolha 2	Escolha 1
1	Conhecimento				
2	Saber				
3	Cultura				
4	Educação				
5	Estudo				
6	Interesse				
7	Organização				
8	Desenvolvimento				
9	Atenção				
10	Descoberta				
11	Disciplina				
12	Esforço				
13	Leitura				
14	Método				
15	Mudança				
16	Trabalho				

Justifique a escolha 1:

ANEXO C

ENTREVISTAS

Questões temáticas que orientaram a entrevista.

- 1) Para você, o que significa aprender?
- 2) Aprender é importante para um professor? Justifique a sua resposta.
- 3) Na condição de professor, você se encontra comumente em situações de aprendizagem?

(Em caso afirmativo, pedir ao entrevistado que explicitate estas situações. E, em seguida, questioná-lo se estas situações de aprendizagem têm efetivamente contribuído para a sua prática pedagógica em sala de aula.)

(Em caso negativo, peça ao professor que justifique a resposta.)

- 4) Em seu processo de formação, como professor, você vivenciou alguma experiência de aprendizagem que considerou significativa?

(Em caso afirmativo, pedir que descreva a experiência).

(Em caso negativo, perguntar quais os entraves e os limites).

OBSERVAÇÃO - *Em ambas as situações, observar:*

Caracterização das atividades desenvolvidas (quais e como ocorriam);

Caracterização dos papéis dos sujeitos envolvidos (descrição de funções e ações).

- 5) O que é necessário para um ser humano (professor) aprender?
- 6) Como você vem atualizando os seus conhecimentos, no que se refere a sua área de atuação profissional?
- 7) Em sua opinião, quais os fatores que dificultam o seu processo de aprendizagem, como professor?

8) Em seu processo de formação docente, foi-lhe oportunizado ter acesso a alguma (s) teoria (s) de aprendizagem ou autores que têm dedicado a questões relacionadas à aprendizagem?

(Em caso afirmativo, pedir ao professor para que ele explicita como percebe a relação entre esta(s) teoria(s) e sua prática em sala de aula.)

10) Tendo em vista a sua experiência profissional, como você concebe a origem das habilidades do aprendiz?

11) Tendo em vista a sua prática pedagógica cotidiana, exemplifique uma situação em que você acredita ter sido sujeito de um processo de aprendizagem e, também, uma situação, na qual este processo não tenha acontecido.

ANEXO D

QUADRO 1D

Matrizes de análise

Matrizes	Eixos temáticos			Enfoque filosófico
	Conhecimento	Aprendizagem	Docência	
<p>PEDAGOGIA FORMALISTA</p> <p>Enfoque os modelos e as tradições</p>	<p>a) Enciclopedista e intelectualista</p> <p>b) Verdades sistematizadas pela humanidade.</p> <p>c) Dissociados das experiências e das realidades sociais dos aprendizes.</p> <p>d) Racional e intelectual, organizado em um sistema dedutivo.</p> <p>e) Origem: formas e idéias.</p> <p>f) Ênfase no método: ordenar, medir e hierarquizar.</p>	<p>a) Ocorre por associação, abstração, memorização, repetição de fórmulas e conceitos.</p> <p>b) Visa a formação da disciplina mental, organização do intelecto e formação de hábitos.</p> <p>c) Valoriza as rotinas e padronização das tarefas.</p>	<p>a) Fundamenta-se na cultura humanística.</p> <p>b) Tem como objetivo transmitir as proposições (verdades) formais respaldadas na tradição e nos dogmas.</p> <p>c) Seu papel é organizar, repassar, expor, exemplificar, sistematizando os conhecimentos, procedimentos e condutas.</p> <p>d) Predomínio da autoridade e imposição da disciplina</p>	<p>RACIONALISTA</p>
<p>PEDAGOGIA EMPÍRICO-PRAGMÁTICA</p> <p>Enfoque: a prática e a experiência</p>	<p>a) Justificado e validado pela atividade prática e pela ação.</p> <p>b) Emerge das experiências cotidianas que os sujeitos vivenciam, diante dos desafios cognitivos, afetivos e situações problematizadoras.</p>	<p>a) Ênfase nos processos de aquisição dos saberes “aprender fazendo”.</p> <p>b) Ocorre por meio da observação, associação, experimentação, manipulação, descoberta e resolução de problemas.</p> <p>c) Torna-se significativa quando relacionada à experiência do aprendiz.</p>	<p>a) Fundamenta-se na experiência educativa.</p> <p>b) Envolve a exemplificação, demonstração, prática, priorizando a análise das situações concretas.</p> <p>c) Deve visar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno, propiciando um ambiente estimulante que favoreça a experimentação.</p>	<p>PRAGMATISTA FUNCIONALISTA</p>

QUADRO 1D

Cont.

Matrizes	Eixos temáticos			Enfoque filosófico
	Conhecimento	Aprendizagem	Docência	
PEDAGOGIA HUMANISTA Enfoque: relações interpessoais	a) É uma configuração subjetiva da realidade. b) É produzido num contexto intersubjetivo, resultante de um processo de organização pessoal. c) A experiência pessoal fundamenta a sua construção. d) Torna-se inerente à atividade humana, portanto é mutável e processual.	a) A não diretividade e as relações interpessoais são os princípios estruturantes da aprendizagem. b) Constrói-se como um processo de compreensão, desenvolvimento e utilização das potencialidades pessoais. c) Visa desenvolvimento pessoal, auto-realização e valorização do ser humano como centro do conhecimento. d) Tudo que é significativo para o sujeito tende a realizar sua potencialidade para aprender, tornando o processo autodirigido e auto-apropriado. e) Tem a qualidade de <i>envolvimento pessoal</i> (afetivo-cognitivo), é <i>auto-iniciada</i> (senso de descoberta e de compreensão é intrínseco), é <i>penetrante</i> (suscita mudanças) e é <i>auto-avaliada</i> .	a) O recurso mais importante da docência é o próprio professor. b) Revelar-se ensinando: o ensino é revelação e satisfação pessoal. c) O professor é uma personalidade única, um facilitador que cria condições que favorecem e conduzem a aprendizagem dos alunos. d) Valoriza a formação humana e pessoal dos alunos. e) Auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo dos alunos, propiciando-lhes meios para buscarem, de forma autônoma, o conhecimento. f) Ser confiável, receptivo e ter convicção no potencial do aluno.	FENOMENOLOGIA

QUADRO 1D

Cont.

Matrizes	Eixos temáticos			Enfoque filosófico
	Conhecimento	Aprendizagem	Docência	
PEDAGOGIA TECNICISTA Enfoque técnica e recursos	a) Fundamenta-se na experiência planejada. b) São informações, princípios científicos e leis, ordenados em uma seqüência lógica e psicológica por especialistas. c) É objetivo, observável e mensurável. d) Sistematizado nos manuais, módulos de ensino e nos dispositivos audiovisuais etc.	a) Modificação do comportamento em função das condições estimuladoras, das contingências do meio. b) Respostas a estímulos externos, controladas por esquemas de reforçamento. c) Ocorre por condicionamento, envolvendo a motivação, a associação, a retenção, a repetição, a discriminação e a generalização. d) Componentes: motivação, associação, retenção e transferência.	a) O professor é o técnico que possui competências, domina a aplicação dos conhecimentos científicos, dos princípios tecnológicos. b) Competências: Planejamento, clareza dos objetivos, controle da qualidade das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações e avaliação de resultados.	EMPIRISTA

QUADRO 1D

Cont.

Matrizes	Eixos temáticos			Enfoque filosófico
	Conhecimento	Aprendizagem	Docência	
PEDAGOGIA COGNITIVISTA Enfoque Construção e organização do conhecimento	a) Não é uma cópia da realidade, pois envolve uma ação do sujeito sobre o objeto, transformando-o e aprendendo os mecanismos desta transformação. b) É uma construção contínua, cujo desenvolvimento é caracterizado pela reconstrução e formação de novas estruturas. Toda gênese parte de uma estrutura e chega a uma estrutura.	a) Processo de construção que promove transformações sucessivas das estruturas mentais, ocasionando a mudança de conduta. b) Processos: assimilação (significação), acomodação (transformação) e equilíbrio (organização). c) Etapas: <i>exógena</i> (constatação/cópia) e <i>endógena</i> (compreensão) d) Tem o caráter de abertura, comporta a possibilidade de novas indagações envolvendo o exercício operacional da inteligência (reelaboração). e) Depende das etapas de desenvolvimento consolidadas, das representações que o aprendiz já possui. f) <i>Formas</i> : Mecânica (não interação entre a informação nova e os conhecimentos prévios. O material aprendido não possui significado lógico). g) Significativa (existências de conceitos prévios para estabelecimento de relações significativas com as novas informações).	a) Assume o papel de investigador, orientador e coordenador. Propõe desafios aos alunos, objetivando o desenvolvimento da autonomia e autocontrole. b) Cria situações, propiciando condições para o estabelecimento da reciprocidade e da cooperação intelectual. c) Evita a rotina, fixação de respostas e hábitos. d) Valorização da pesquisa, sendo o problema (projeto de ação) sua diretriz. e) Deve possuir um domínio do conteúdo e dos métodos de ensino, bem como das etapas estruturais do desenvolvimento cognitivo. f) Os erros dos alunos devem ser vistos como integrantes do processo de ensino-aprendizagem, traduzindo-se em uma hipótese cognitiva.	ESTRUTURALISTA (organização) FUNCIONALISTA (adaptação) DIALÉTICA (interação/desequilíbrios)

QUADRO 1D

Cont.

Matrizes	Eixos temáticos			Enfoque filosófico
	Conhecimento	Aprendizagem	Docência	
<p>PEDAGOGIA HISTÓRICO-CULTURAL</p> <p>Enfoque sociocultural e histórico</p>	<p>a) São construções sociais, produções culturais das sociedades, em contextos compartilhados.</p> <p>b) Como processo e resultado, consiste na superação da dicotomia sujeito-objeto, sendo elaborado e criado a partir da práxis.</p> <p>c) Seu desenvolvimento está ligado aos processos de conscientização, que são sempre inacabados, contínuos e progressivos.</p> <p>d) Deve se constituir em temas geradores, extraídos da problematização da prática cultural dos educandos.</p> <p>e) Resulta das experiências e dos processos de mediação partilhados pelo grupo, especialmente da vivência de mecanismos de participação crítica.</p>	<p>a) Depende das condições socioculturais, dos processos de inserção dos sujeitos neste contexto, bem como das formas e meios de interação social, material e mental.</p> <p>b) Envolve a transformação dos processos interpessoais (intersubjetivo) em intrapessoal (subjetivo).</p> <p>c) Ocorre no seio da prática social global, onde o aprendiz passa de uma experiência confusa, fragmentada (sincrética), a uma visão unificada e organizada (sintética).</p> <p>d) Emerge da necessidade de crescimento dentro da vivência grupal.</p> <p>e) Ocorre a partir da codificação de uma situação-problema, na qual o educando se distancia para analisá-la criticamente.</p> <p>f) É um ato de conhecimento da realidade concreta, da situação real vivida pelo educando, resultando de um nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.</p> <p>g) A transferência da aprendizagem: momento de síntese.</p>	<p>a) A docência possui duas dimensões: política e pedagógica, devendo valorizar a cultura e a história dos educandos e promovendo a vivência grupal e a autogestão.</p> <p>b) A prática docente é pautada no diálogo, em que o professor é o mediador entre o universo científico e a cultura do aluno.</p> <p>c) Deve promover aos alunos as condições necessárias ao seu aprendizado, orientando e abrindo perspectivas a partir dos contrastes entre sua própria cultura e a cultura do aluno.</p> <p>d) A autoridade pedagógica se expressa na função de ensinar.</p> <p>e) A prática docente deve se caracterizar por dois processos: continuidade, proporcionando o acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os com a experiência concreta deles.</p> <p>g) b) ruptura, apresentando elementos de análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, os estereótipos e as pressões ideológicas difusas.</p>	<p>MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO</p>

ANEXO E**PROGRAMA ESTADÍSTICO SPSS****SPSS****STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES
SECOND EDITION**

NORMAN H. NIE
Department of Political Science
and
National Opinion Research Center
University Of Chicago

C. HADLAI HULL
Computation Center
University of Chicago

JEAN G. JENKINS
National Opinion Research Center
University of Chicago

KARIN STEINBRENNER
National Opinion Research Center
University of Chicago

DALE H. BENT
Faculty of Business Administration
and
Computing Services
The University of Alberta

**McGRAW-HILL
BOOK COMPANY**

New York
St. Louis
San Francisco
Auckland
Düsseldorf
Johannesburg
Kuala Lumpur
London
Mexico
Montreal
New Delhi
Panama
Paris
São Paulo
Singapore
Sydney
Tokyo
Toronto

STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES

All of these variations in the printed output from the FREQUENCIES procedure are controlled by option numbers placed on the OPTIONS card.

14.3.3.1 Selecting the Table Format

There are two alternative table formats. The normal (or default) format prints a table in the following form:

```

FREQUENCIES RUN USING DATA PUNCHED ON CARDS                                02/19/74    PAGE    5
FILE  CONSTUDY (CREATION DATE = 02/19/74)  STUDY OF AMERICAN SMALL COMMUNITIES
VARIABLE  GOVSELCT  METHOD OF SELECTING HEAD OF GOVERNMENT

CATEGORY LABEL          CODE  ABSOLUTE  RELATIVE  ADJUSTED  CUM
                           FREQ    FREQ      (PCT)    FREQ      FREQ
                           (PCT)
DIRECT ELECTION         1.    7         10.9     11.5     11.5
OTHER                   4.    3         4.7      4.9     16.4
                       5.   48        75.0     78.7     95.1
                       6.    3         4.7      4.9    100.0
NO LOCAL HEAD          8.    2         3.1     MISSING  100.0
NA                      9.    1         1.6     MISSING  100.0
TOTAL                   64   100.0    100.0
VALID CASES =          61
MISSING CASES =        3

```

FIGURE 14.4 Output from subprogram FREQUENCIES, normal printing format.

Note that the frequency table contains:

- 1 The value labels wherever present.
- 2 The raw or absolute frequencies associated with each value.
- 3 The relative frequencies with missing values included in the percentages.
- 4 Adjusted relative frequencies with missing values excluded from the percentage base.
- 5 The cumulative adjusted frequency based on the nonmissing values.

This table format is most efficiently used with variables grouped into a relatively small number of categories (usually no more than 15 to 20, which depending on the number of statistics chosen is the number of values which will fit on one page) for which the user desires complete category labelling and detailed information on the distribution of individual missing values.

For many types of social science research in which the data are categorical, frequency tables in the above format constitute a computerized codebook which displays the complete contents of the data file. Furthermore, the table of contents, which informs the user of the output page location of the frequency table and associated statistics for each variable processed, indexes the FREQUENCIES output thus producing a complete and easy to use reference document for all subsequent analyses.

There are instances, however, when the user may wish to examine the exact and relative frequency distributions of a variable which takes on a very large number of values. Since only 15 to 20 values will fit on each page of FREQUENCIES output in the normal (default) format, variables with many values could produce quite voluminous output. For such variables we suggest the use of the condensed format which, while it does not include value labels or relative frequencies with missing values included, does print up to 132 values per page. Condensed format is obtained by specifying Option 5 on the OPTIONS card. An example of a table in condensed format appears in Fig. 14.5. Note that in condensed format the percentages are rounded to the nearest whole number.

Finally, so that the user can produce a unified codebook document on data files composed of some variables with a relatively limited number of values intermixed with other variables with a relatively large number of values, FREQUENCIES provides Option 6. Option 6 will cause variables whose frequency tables and associated statistics would generally exceed one page of printed output in normal format to be printed in condensed format, while the frequency tables of all other requested variables are printed in normal format. Selecting Option 5 or Option

SUBPROGRAM CROSSTABS

CROSSTABS EXAMPLE 03/08/74 PAGE
 FILE ORGSTUDY (CREATION DATE = 03/08/74) STUDY OF ORGANIZATIONAL MEMBERSHIP AND ACTIVITY
 SURFILE NEWYORK NJJERSEY PENNSYLV
 ***** C R O S S T A B U L A T I O N O F *****
 NEWINC BY RELIG RELIGIOUS AFFILIATION
 ***** PAGE 1 OF 1 *****

COUNT	RELIG							ROW TOTAL
	PROTESTANT	CATHOLIC	JEWISH	NONE	ORTHODOX	BUDDHIST	CONF	
ROW PCT	COL PCT							TOTAL
TOT PCT	1	2	3	4	5	6	7	
1	96	22	2	6	0	0	126	
	76.2	17.5	1.6	4.8	0.0	0.0	77.3	
	41.6	7.2	11.3	13.3	0.0	0.0		
	28.4	6.5	0.6	1.8	0.0	0.0		
2	115	53	7	11	1	1	198	
	92.8	29.0	1.1	8.0	0.5	0.5	94.1	
	49.8	65.4	33.3	64.1	100.0	100.0		
	14.0	15.7	0.6	3.3	0.3	0.3		
3	20	6	2	1	0	0	29	
	59.0	20.7	6.9	3.4	0.0	0.0	34.6	
	3.7	7.4	33.3	5.6	0.0	0.0		
	5.9	1.8	0.6	0.3	0.0	0.0		
COLUMN TOTAL	231	81	5	18	0.3	0.3	338	
TOTAL	98.3	24.0	1.8	8.3	0.3	0.3	100.0	

RAW CHI SQUARE = 13.12073 WITH 10 DEGREES OF FREEDOM. SIGNIFICANCE = 0.1170
 CRAMER'S V = 0.15932
 CONTINGENCY COEFFICIENT = 0.14933
 LAMDA (ASYMMETRIC) = 0.0 WITH NEWINC DEPENDENT. = 0.0 WITH RELIG DEPENDENT.
 LAMDA (SYMMETRIC) = 0.0
 UNCERTAINTY COEFFICIENT (ASYMMETRIC) = 0.01091 WITH NEWINC DEPENDENT. = 0.01091 WITH RELIG DEPENDENT.
 UNCERTAINTY COEFFICIENT (SYMMETRIC) = 0.02043
 KENDALL'S TAU B = 0.10207. SIGNIFICANCE = 0.0026
 KENDALL'S TAU C = 0.07879. SIGNIFICANCE = 0.0154
 GAMMA = 0.10918
 SOMERS' D (ASYMMETRIC) = 0.11110 WITH NEWINC DEPENDENT. = 0.10369 WITH RELIG DEPENDENT.
 SOMERS' D (SYMMETRIC) = 0.10170
 ETA = 0.01350 WITH NEWINC DEPENDENT. = 0.00966 WITH RELIG DEPENDENT.
 NUMBER OF MISSING OBSERVATIONS = 12

CROSSTABS EXAMPLE 03/08/74 PAGE
 FILE ORGSTUDY (CREATION DATE = 03/08/74) STUDY OF ORGANIZATIONAL MEMBERSHIP AND ACTIVITY
 SURFILE NEWYORK NJJERSEY PENNSYLV
 ***** C R O S S T A B U L A T I O N O F *****
 NEWINC BY RESDYTH RESIDENCE FIRST 15 YEARS
 ***** PAGE 1 OF 1 *****

COUNT	RESDYTH				ROW TOTAL
	MOSTLY FARM	MSTLY SM ALL TOWN	MSTLY SM ALL CITY	MSTLY BI-CITY'S	
ROW PCT	COL PCT				TOTAL
TOT PCT	1	2	3	4	
1	58	26	9	17	110
	52.7	23.6	8.2	15.5	36.7
	58.0	29.2	28.1	21.5	
	19.3	8.7	3.0	5.7	
2	39	56	18	51	164
	23.8	34.1	11.0	31.1	54.7
	39.0	42.9	56.3	64.6	
	13.0	18.7	6.0	17.0	
3	3	7	5	11	26
	11.5	26.9	19.2	22.3	42.7
	3.0	7.0	15.6	13.9	
	1.0	2.3	1.7	3.7	
COLUMN TOTAL	100	89	32	79	300
TOTAL	33.3	29.7	10.7	26.3	100.0

RAW CHI SQUARE = 34.44661 WITH 6 DEGREES OF FREEDOM. SIGNIFICANCE = 0.0000
 CRAMER'S V = 0.23961
 CONTINGENCY COEFFICIENT = 0.12093
 LAMDA (ASYMMETRIC) = 0.13971 WITH NEWINC DEPENDENT. = 0.12100 WITH RESDYTH DEPENDENT.
 LAMDA (SYMMETRIC) = 0.13095
 UNCERTAINTY COEFFICIENT (ASYMMETRIC) = 0.06316 WITH NEWINC DEPENDENT. = 0.04365 WITH RESDYTH DEPENDENT.
 UNCERTAINTY COEFFICIENT (SYMMETRIC) = 0.05167
 KENDALL'S TAU B = 0.28074. SIGNIFICANCE = 0.0000
 KENDALL'S TAU C = 0.24723. SIGNIFICANCE = 0.0000
 GAMMA = 0.42943
 SOMERS' D (ASYMMETRIC) = 0.24738 WITH NEWINC DEPENDENT. = 0.31859 WITH RESDYTH DEPENDENT.
 SOMERS' D (SYMMETRIC) = 0.27951
 ETA = 0.10439 WITH NEWINC DEPENDENT. = 0.08837 WITH RESDYTH DEPENDENT.
 NUMBER OF MISSING OBSERVATIONS = 50

FIGURE 16.8 Output from subprogram CROSSTABS

ANEXO F

X1 - DEPARTAMENTO CROSS TABULATION

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 1,0 abertura				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
2,0 abertura de Perspectiva				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,5%		,2%
% of Total		,2%		,2%
3,0 Abstrução				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
4,0 Aceitação				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
5,0 Adaptação				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
6,0 Adequação				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
7,0 Afeto				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
9,0 Alegria				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 10,0 Alimentação				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
11,0 Alimentação e sono				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
12,0 Aluno				
Count	3	1	4	8
% within X1	37,5%	12,5%	50,0%	100,0%
% within Departamento	2,1%	,8%	1,9%	1,7%
% of Total	,6%	,2%	,8%	1,7%
13,0 Amadurecimento				
Count	2	1		3
% within X1	66,7%	33,3%		100,0%
% within Departamento	1,4%	,8		,6%
% of Total	,4%	,2%		,6%
14,0 Ambiente				
Count	2		1	3
% within X1	66,7%		33,3%	100,0%
% within Departamento	1,4%		,5%	,6%
% of Total	,4%		,2%	,6%
15,0 Amizade				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
16,0 Analisar				
Count	1		2	3
% within X1	33,3%		66,7%	100,0%
% within Departamento	,7%		1,0%	,6%
% of Total	,2%		,4%	,6%
17,0 Aperfeiçoar				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
18,0 Aplicação				
Count	1		1	2
% within X1	50,0%		50,0%	100,0%
% within Departamento	,7%		,5%	,4%
% of Total	,2%		,2%	,4%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 19,0 Aprender				
Count			2	2
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			1,0%	,4%
% of Total			,4%	,4%
20,0 Aprender				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
21,0 Apropriação				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
22,0 Articulação				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
23,0 Assimilação				
Count		1	2	3
% within X1		33,3%	66,7%	100,0%
% within Departamento		,8%	1,0%	,6%
% of Total		,2%	,4%	,6%
24,0 Assimilar				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
25,0 Atenção				
Count	3	2	1	6
% within X1	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
% within Departamento	2,1%	1,5%	,5%	1,3%
% of Total	,6%	,4%	,2%	1,3%
26,0 Atualidade				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
28,0 Atualização				
Count		1	1	2
% within X1		50,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento		,8%	,5%	,4%
% of Total		,2%	,2%	,4%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 29,0 Auto-avaliação				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
30,0 Auto-conhecimento				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
31,0 Autonomia				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
32,0 Avaliação				
Count	1		2	3
% within X1	33,3%		66,7%	100,0%
% within Departamento	,7%		1,0%	,6%
% of Total	,2%		,4%	,6%
33,0 Behaviorismo				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
34,0 Biblioteca				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
35,0 Bons modos				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
36,0 Busca				
Count		1	1	2
% within X1		50,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento		,8%	,5%	,4%
% of Total		,2%	,2%	,4%
37,0 Análise				
Count		1	1	2
% within X1		50,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento		,8%	,5%	,4%
% of Total		,2%	,2%	,4%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 38,0 Cidadania				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
39,0 Clareza				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
40,0 Coerência				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
41,0 Como ensinar				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
43,0 Comparar				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
44,0 Compartilhar				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
45,0 Compreender				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
46,0 Compreensão				
Count	3	1	4	8
% within X1	37,5%	12,5%	50,0%	100,0%
% within Departamento	2,1%	,8%	1,9%	1,7%
% of Total	,6%	,2%	,8%	1,7%
47,0 Compromisso				
Count	1		1	2
% within X1	50,0%		50,0%	100,0%
% within Departamento	,7%		,5%	,4%
% of Total	,2%		,2%	,4%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 48,0 Comunicação				
Count	2			2
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	1,4%			,4%
% of Total	,4%			,4%
49,0 Compreensão				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
50,0 Concentração				
Count		1	1	2
% within X1		50,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento		,8%	,5%	,4%
% of Total		,2%	,2%	,4%
51,0 Compreensão				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
52,0 Conhecer				
Count			2	2
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			1,0%	,4%
% of Total			,4%	,4%
53,0 Conhecimento				
Count	7	7	8	22
% within X1	31,8%	31,8%	36,4%	100,0%
% within Departamento	5,0%	5,4%	3,8%	4,6%
% of Total	1,5%	1,5%	1,7%	4,6%
54,0 Conquista				
Count	1		2	3
% within X1	33,3%		66,7%	100,0%
% within Departamento	,7%		1,0%	,6%
% of Total	,2%		,4%	,6%
55,0 Construção				
Count	1		1	2
% within X1	50,0%		50,0%	100,0%
% within Departamento	,7%		,5%	,4%
% of Total	,2%		,2%	,4%
56,0 Contato				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 57,0 Conteúdo				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
58,0 Continuidade				
Count	1	1	1	4
% within X1	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento	,7%	,8%	1,0%	,8%
% of Total	,2%	,2%	,4%	,8%
59,0 Cotidiano				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
60,0 Crescimento				
Count	1	3	2	6
% within X1	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
% within Departamento	,7%	2,3%	1,0%	1,3%
% of Total	,2%	,6%	,4%	1,3%
61,0 Crescimento pessoal				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
62,0 Criação				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
63,0 Cultura				
Count	2	4	1	7
% within X1	28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
% within Departamento	1,4%	3,1%	,5%	1,5%
% of Total	,4%	,8%	,2%	1,5%
64,0 Curiosidade				
Count	1	1		2
% within X1	50,0%	50,0%		100,0%
% within Departamento	,7%	,8%		,4%
% of Total	,2%	,2%		,4%
65,0 Currículo				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 66,0 Decorar				
Count	1			1
% within X1	10,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
67,0 Dedicção				
Count	1	1	2	4
% within X1	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento	,7%	,8%	1,0%	,8%
% of Total	,2%	,2%	,4%	,8%
68,0 Dedução				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
69,0 Descoberta				
Count		2	1	3
% within X1		66,7%	33,3%	100,0%
% within Departamento		1,5%	,5%	,6%
% of Total		,4%	,2%	,6%
70,0 Descobrir				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
71,0 Desempenho				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
72,0 Desenvolver				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
73,0 Desenvolvimento				
Count		2		2
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		1,5%		,4%
% of Total		,4%		,4%
74,0 Desvendar				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 75,0 Dia-a-dia				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
76,0 Diálogo				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
77,0 Didática				
Count	1		1	2
% within X1	50,0%		50,0%	100,0%
% within Departamento	,7%		,5%	,4%
% of Total	,2%		,2%	,4%
78,0 Dificuldade				
Count	4		3	7
% within X1	57,1%		42,9%	100,0%
% within Departamento	2,9%		1,4%	1,5%
% of Total	,8%		,6%	1,5%
79,0 Dinamismo				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
80,0 Discernir				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
81,0 Disciplina				
Count	3	2	1	6
% within X1	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
% within Departamento	2,1%	1,5%	,5%	1,3%
% of Total	,6%	,4%	,2%	1,3%
82,0 Disponibilidade				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
83,0 Domínio				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 84,0 Duradouro				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
85,0 Dúvidas				
Count	2			2
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	1,4%			,4%
% of Total	1,4%			,4%
86,0 Educação				
Count	3	3	1	7
% within X1	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
% within Departamento	2,1%	2,3%	,5%	1,5%
% of Total	,6%	,6%	,2%	1,5%
87,0 Empatia				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
88,0 Encantamento				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
89,0 Encontro				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
90,0 Engrandecimento				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
91,0 Ensinar				
Count	1	1	1	3
% within X1	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
% within Departamento	,7%	,8%	,5%	,6%
% of Total	,2%	,2%	,2%	,6%
92,0 Ensino				
Count	3	1	1	5
% within X1	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
% within Departamento	2,1%	,8%	,5%	1,0%
% of Total	,6%	,2%	,2%	1,0%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 93,0 Entender				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
94,0 Entendimento				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
95,0 Entusiasmo				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
96,0 Envolvimento				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
97,0 Escola				
Count	1		4	5
% within X1	20,0%		80,0%	100,0%
% within Departamento	,7%		1,9%	1,0%
% of Total	,2%		,8%	1,0%
98,0 Esforço				
Count	1	2	3	6
% within X1	16,7%	3,3%	50,0%	100,0%
% within Departamento	,7%	1,5%	1,4%	1,3%
% of Total	,2%	,4%	,6%	1,3%
99,0 Estimulo				
Count			3	3
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			1,4%	,6%
% of Total			,6%	,6%
100,0 Estratégia				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
101,0 Estudante				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 102,0 Estudo				
Count	2	3	3	8
% within X1	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
% within Departamento	1,4%	2,3%	1,4%	1,7%
% of Total	,4%	,6%	,6%	1,7%
103,0 Etapas				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
104,0 Ética				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
105,0 Evolução				
Count		1	2	3
% within X1		33,3%	66,7%	100,0%
% within Departamento		,8%	1,0%	,6%
% of Total		,2%	,4%	,6%
106,0 Exemplo				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
107,0 Exercício				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
108,0 Êxito				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
109,0 Expectativa				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
110,0 Experiência				
Count	1		2	3
% within X1	33,3%		66,7%	100,0%
% within Departamento	,7%		1,0%	,6%
% of Total	,2%		,4%	,6%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 111,0 Explicação				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
112,0 Faculdade				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
113,0 Família				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
114,0 Fé				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
115,0 Fixação				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
116,0 Formação				
Count	2	1	1	4
% within X1	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
% within Departamento	1,4%	,8%	,5%	,8%
% of Total	,4%	,2%	,2%	,8%
117,0 Futuro				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
118,0 Gostar				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
119,0 Grupo				
Count		1	1	2
% within X1		50,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento		,8%	,5%	,4%
% of Total		,2%	,2%	,4%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 120,0 Habilidade				
Count	2			2
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	1,4%			,4%
% of Total	,4%			,4%
121,0 Habilidades				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
122,0 Hábito				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
123,0 Hipótese				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
124,0 História				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
125,0 Humanização				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
126,0 Idade				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
127,0 Individualização				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
128,0 Infância				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 129,0 Informação				
Count			2	2
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			1,0%	,4%
% of Total			,4%	,4%
130,0 Intelectualização				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
131,0 Inteligência				
Count	2		1	3
% within X1	66,7%		33,3%	100,0%
% within Departamento	1,4%		,5%	,6%
% of Total	,4%		,2%	,6%
132,0 Interação				
Count			4	4
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			1,9%	,8%
% of Total			,8%	,8%
133,0 Interdependência				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
134,0 Interdisciplinaridade				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
135,0 Interesse				
Count	3	3		6
% within X1	50,0%	50,0%		100,0%
% within Departamento	2,1%	2,3%		1,3%
% of Total	,6%	,6%		1,3%
136,0 Interpretação				
Count	1		2	3
% within X1	33,3%		66,7%	100,0%
% within Departamento	,7%		1,0%	,6%
% of Total	,2%		,4%	,6%
137,0 Intuição				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 138,0 Investigar				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
139,0 Investimento				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
140,0 Leitura				
Count	2	2		4
% within X1	50,0%	50,0%		100,0%
% within Departamento	1,4%	1,5%		,8%
% of Total	,4%	,4%		,8%
141,0 Ler				
Count	1		1	2
% within X1	50,0%		50,0%	100,0%
% within Departamento	,7%		,5%	,4%
% of Total	,2%		,2%	,4%
142,0 Liberdade				
Count	1	1		2
% within X1	50,0%	50,0%		100,0%
% within Departamento	,7%	,8%		,4%
% of Total	,2%	,2%		,4%
143,0 Livro				
Count	1	1	1	3
% within X1	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
% within Departamento	,7%	,8%	,5%	,6%
% of Total	,2%	,2%	,2%	,6%
144,0 Lógica				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
146,0 Mecanicismo				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
147,0 Medo				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 148,0 Melhoria humana				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
149,0 Memória				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
150,0 Memorização				
Count	1	1	1	3
% within X1	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
% within Departamento	,7%	,8%	,5%	,6%
% of Total	,2%	,2%	,2%	,6%
151,0 Mensagem				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
152,0 Mercado				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
153,0 Mestre				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
154,0 Método				
Count		2	1	3
% within X1		66,7%	33,3%	100,0%
% within Departamento		1,5%	,5%	,6%
% of Total		,4%	,2%	,6%
155,0 Método de aprendizagem				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
156,0 Método de ensino				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 157,0 Metodologia				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
158,0 Modificação				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
159,0 Motivação				
Count	2		1	3
% within X1	66,7%		33,3%	100,0%
% within Departamento	1,4%		,5%	,6%
% of Total	,4%		,2%	,6%
160,0 Mudança				
Count		2	4	6
% within X1		33,3%	66,7%	100,0%
% within Departamento		1,5%	1,9%	1,3%
% of Total		,4%	,8%	1,3%
161,0 Mudança Pessoal				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
162,0 Necessidade				
Count	1	1		2
% within X1	50,0%	50,0%		100,0%
% within Departamento	,7%	,8%		,4%
% of Total	,2%	,2%		,4%
163,0 Nível				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
164,0 Números de Alunos				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
165,0 Novidade				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 166,0 Novo				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
167,0 Novos Horizontes				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
169,0 Observação				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
170,0 Oportunidade				
Count	1	1		2
% within X1	50,0%	50,0%		100,0%
% within Departamento	,7%	,8%		,4%
% of Total	,2%	,2%		,4%
171,0 Ordenação				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
172,0 Organização				
Count	2	3	2	7
% within X1	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
% within Departamento	1,4%	2,3%	1,0%	1,5%
% of Total	,4%	,6%	,4%	1,5%
173,0 Orientar				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
174,0 Paciência				
Count	3			3
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	2,1%			,6%
% of Total	,6%			,6%
175,0 Parceria				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 176,0 Participação				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
177,0 Pensamento Lógico				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
178,0 Permanência				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
179,0 Persistência				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
180,0 Pesquisa				
Count	1	1		2
% within X1	50,0%	50,0%		100,0%
% within Departamento	,7%	,8%		,4%
% of Total	,2%	,2%		,4%
181,0 Piaget				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
182,0 Plasticidade				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
183,0 Prática Letiva				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
184,0 Prazer				
Count	1	1	4	6
% within X1	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
% within Departamento	,7%	,8%	1,9%	1,3%
% of Total	,2%	,2%	,8%	1,3%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 185,0 Predisposição				
Count		1	1	2
% within X1		50,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento		,8%	,5%	,4%
% of Total		,2%	,2%	,4%
186,0 Preparo				
Count	2			2
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	1,4%			,4%
% of Total	,4%			,4%
187,0 Pré-requisitos				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
188,0 Problematização				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
189,0 Processo				
Count	1		2	3
% within X1	33,3%		66,7%	100,0%
% within Departamento	,7%		1,0%	,6%
% of Total	,2%		,4%	,6%
190,0 Ordenação				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
191,0 Produção				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
192,0 Professor				
Count	3	1	6	10
% within X1	30,0%	10,0%	60,0%	100,0%
% within Departamento	2,1%	,8%	2,9%	2,1%
% of Total	,6%	,2%	1,3%	2,1%
193,0 Progresso				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 194,0 Prova				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
195,0 Raciocinar				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
196,0 Raciocínio				
Count	1	1	1	3
% within X1	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
% within Departamento	,7%	,8%	,5%	,6%
% of Total	,2%	,2%	,2%	,6%
197,0 Razão				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
198,0 Receptividade				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
199,0 Reconhecimento				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
200,0 Reflexão				
Count			3	3
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			1,4%	,6%
% of Total			,6%	,6%
201,0 Relacionar				
Count			2	2
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			1,0%	,4%
% of Total			,4%	,4%
202,0 Rendimento				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 203,0 Renovar				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
204,0 Reorganização				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
205,0 Repetição				
Count	1	1	1	3
% within X1	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
% within Departamento	,7%	,8%	,5%	,6%
% of Total	,2%	,2%	,2%	,6%
206,0 Resgatar				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
207,0 Respeito a tradição				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
208,0 Responsabilidade				
Count	2		1	3
% within X1	66,7%		33,3%	100,0%
% within Departamento	1,4%		,5%	,6%
% of Total	,4%		,2%	,6%
209,0 Ritmo				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
210,0 Sabedoria				
Count	1	2		3
% within X1	33,3%	66,7%		100,0%
% within Departamento	,7%	1,5%		,6%
% of Total	,2%	,4%		,6%
211,0 Saber				
Count		4	1	5
% within X1		80,0%	20,0%	100,0%
% within Departamento		3,1%	,5%	1,0%
% of Total		,8%	,2%	1,0%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 212,0 Sala de aula				
Count		1	1	2
% within X1		50,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento		,8%	,5%	,4%
% of Total		,2%	,2%	,4%
213,0 Satisfação				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
214,0 Segurança				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
215,0 Sentido de existência				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
216,0 Sentido				
Count		1	2	3
% within X1		33,3%	66,7%	100,0%
% within Departamento		,8%	1,0%	,6%
% of Total		,2%	,4%	,6%
217,0 Sentimento				
Count		1	1	2
% within X1		50,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento		,8%	,5%	,4%
% of Total		,2%	,2%	,4%
218,0 Significação				
Count			2	2
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			1,0%	,4%
% of Total			,4%	,4%
219,0 Significar				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
220,0 Significativa				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 221,0 Símbolos				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
222,0 Socialização				
Count			3	3
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			1,4%	,6%
% of Total			,6%	,6%
223,0 Sociedade				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
224,0 Sucesso				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
225,0 Técnica				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
226,0 Tempo				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
227,0 Tensão				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
228,0 Texto				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
229,0 Trabalho				
Count		2	2	4
% within X1		50,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento		1,5%	1,0%	,8%
% of Total		,4%	,4%	,8%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 230,0 Trabalho (Atividade)				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
231,0 Transferir				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
232,0 Transformação				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
233,0 Transmissão				
Count			2	2
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			1,0%	,4%
% of Total			,4%	,4%
234,0 Treinamento				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
235,0 Troca				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%
236,0 Universidade				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
237,0 Usos				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
238,0 Utilidade				
Count	2			2
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	1,4%			,4%
% of Total	,4%			,4%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
239,0 Utilização				
Count			2	2
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			1,0%	,4%
% of Total			,4%	,4%
240,0 Valores				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
241,0 Verbalização				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
242,0 Vida				
Count		1	2	3
% within X1		33,3%	66,7%	100,0%
% within Departamento		,8%	1,0%	,6%
% of Total		,2%	,4%	,6%
243,0 Visão de mundo				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
244,0 Vivência				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
245,0 Viver				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
246,0 Vontade				
Count	1	1	1	3
% within X1	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
% within Departamento	,7%	,8%	,5%	,6%
% of Total	,2%	,2%	,2%	,6%
247,0 Convivência				
Count	1			1
% within X1	100,0%			100,0%
% within Departamento	,7%			,2%
% of Total	,2%			,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
X1 248,0 Ajuda Social				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
249,0 Sentido Integração				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
250,0 Instrução				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
251,0 Comportamento				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
252,0 Imaginação				
Count		1		1
% within X1		100,0%		100,0%
% within Departamento		,8%		,2%
% of Total		,2%		,2%
253,0 Sistematização				
Count		1	1	2
% within X1		50,0%	50,0%	100,0%
% within Departamento		,8%	,5%	,4%
% of Total		,2%	,2%	,4%
254,0 Identificar				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
255,0 Sentido Insiget				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
256,0 Ação				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%

	Departamento			Total
	Matemática	Direito	Educação	
257,0 Objetivo				
Count			1	1
% within X1			100,0%	100,0%
% within Departamento			,5%	,2%
% of Total			,2%	,2%
Total				
Count	140	130	210	480
% within X1	29,2%	27,1%	43,8%	100,0%
% within Departamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total	29,2%	27,1%	43,8%	100,0%