

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM DOCENTE POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer – UFV – aclaudia@ufv.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

1. INTRODUÇÃO

O professor vem construindo sua identidade histórico-social e profissional em uma sociedade globalizada, em que as aceleradas inovações científico-tecnológicas têm exigido dos educadores novos saberes, habilidades e atitudes que lhes possibilitem dialogar, adaptar e intervir em uma realidade educativa diversa e transitória.

Sob essa ótica, compreende-se, pois, que o eixo central da formação docente é a mudança, e que ser professor não é uma etapa, e sim um processo contínuo e permanente de aprendizagem.

Investigações direcionadas à concepção, análise e contextualização da formação docente demonstram que as condições e os desafios advindos dos processos psicossociais de inserção dos professores no trabalho educativo têm desencadeado diferenciações na organização e gestão das práticas docentes, não se limitando a uma dimensão individual, mas interpessoal e compartilhada. É neste contexto que a prática docente configura-se como um espaço de interlocução, reflexão e produção de conhecimento, podendo vir a se tornar uma instância de aprendizagem.

Candau (1998), fazendo referência à formação docente, reconhece que esta não se limita à formação inicial, mas também continuada, qualificando o aprendizado do professor em uma perspectiva desenvolvimental. Referindo-se ao trabalho docente, afirma que, *“neste cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes vai aprimorando sua formação”* (p. 57).

Compreendendo que é por meio da aprendizagem docente que o professor aprimora e reconstrói os saberes necessários à sua atuação profissional, torna-se eminente concebê-los em sua historicidade. Neste sentido, são oportunas as reflexões de Tardif *et al.* (1991), ao compreender que a construção dos saberes potencializa processos de formação e transformação no âmbito do trabalho docente. E, ainda, que os novos saberes são resignificados pelas experiências acumuladas pelos docentes em suas

trajetórias educativas, devendo ser ressaltado que seus valores sociais, culturais e epistemológicos relacionam-se diretamente à sua capacidade permanente de renovação.

Considera-se, portanto, a necessidade de se pensar a formação docente sob a perspectiva dos processos que a constitui, sobretudo as modalidades de aprendizagem vivenciadas pelos professores e as condições para sua real efetivação. Deve-se destacar a natureza das modalidades de experiências e relações instituídas entre os docentes e os saberes da profissão.

Ao focalizar a relevância da aprendizagem docente como objeto de pesquisa, Hernández (1983) argumenta sobre a necessidade de compreensão dos processos pelos quais os docentes aprendem, haja vista o investimento público, que representa a formação permanente e o número de professores que, buscando aperfeiçoamento didático e renovação, participam a cada ano de seminários e grupos de capacitação.

Nos trabalhos de Mizukami (2000), há, também, justificativas para se investigar a aprendizagem profissional, sendo importante, atualmente, *“compreender como o processo de aprendizagem profissional ocorre, de forma a se poder delinear cursos de formação básica e programas de formação continuada que, de fato, promovam tal processo”* (p. 145).

Estudos sobre a compreensão dos saberes docentes e sua dinâmica no cotidiano do trabalho educativo têm demonstrado que os professores não apenas reproduzem e aplicam conhecimentos, mas instituem e legitimam em suas práticas sociais e simbólicas uma “cultura docente”, interpretando, compreendendo e ressignificando suas experiências.

Os significados que os professores atribuem aos processos de aprendizagem docente em suas trajetórias de formação devem se tornar um campo temático de estudo, assumindo relevância nas investigações direcionadas à formação docente. Parte-se do reconhecimento de que o professor é um ator social que partilha, permanentemente, em sua prática educativa, de experiências e saberes, dada sua condição de mediador do processo pedagógico e sua historicidade como um ser inacabado e em contínuo processo de formação.

Compartilhando-se dessas reflexões, este artigo tem como foco de estudo e investigação científica as representações sociais do aprendizado docente de professores universitários em suas trajetórias de formação.

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 agravado, quando se observa que a maior parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui 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 à última. A aprendizagem acaba por limitar-se, no ensino, à aplicação de princípios e leis.

Procurando dispensar um tratamento histórico a essa 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 nos 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. Respalda-se nesta tradição, observa-se a tendência de os cursos superiores concentrarem-se e fecharem-se na formação específica de seus profissionais.

Direcionando-se para os cursos de graduação, já é possível observar elementos que irão constituir a identidade profissional dos professores universitários. Nestes cursos são determinados os objetivos, o conceito do que vêm a ser um profissional e uma profissão, os conteúdos específicos, 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 a formação profissional em detrimento, muitas vezes, da acadêmica, tendo um reflexo na atuação dos 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 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 se dedicam em tempo integral à universidade (2000, p. 57).

Pimenta e Anastasiou (2002), ao problematizarem a identidade docente desse contingente de profissionais, 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 consequências de suas aquisições como alunos, tendo tido 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 professores. 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 em que não há exigência do domínio de conhecimentos pedagógicos para se 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.

Sob essa 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, identifica-a 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 (1996), 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.

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) define-o 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.

Em busca de um quadro teórico-metodológico que possibilite dialogar com os saberes, as experiências e os significados construídos pelos professores universitários sobre o aprendizado docente, em um enfoque psicossocial, optou-se pela Teoria das Representações Sociais (TRS).

Moscovici (1978), em sua TRS, compreende as representações sociais como “conjuntos de conceitos, afirmações e explicações”, consideradas verdadeiras “teorias do senso comum”, “ciências coletivas” *sui generis*, pelas quais se procedem a interpretação e a construção das realidades sociais” (p.48). Orientando-se por um enfoque psicossociológico, reconhece

a sociedade como um sistema de pensamento, onde os indivíduos são pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam suas próprias representações e soluções específicas para as questões que colocam a si mesmos (p. 16).

Por meio desse processo de socialização, um conjunto de interpretações acerca da realidade vivida torna-se familiar a um grupo social. Os conhecimentos científicos são adaptados, por intermédio da ação criadora dos atores sociais, ao seu universo cultural específico e ganham um conteúdo e um estilo de pensamento dotados de uma significação e de uma linguagem própria. Neste sentido, as Representações Sociais são uma forma de compreensão do limite cultural entre a ciência e o pensamento leigo.

Segundo Abric (1994), as representações têm um campo amplo de abrangência e ação nos grupos sociais, cumprindo as funções do saber, identitária, orientadora e justificadora.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação orientou-se, predominantemente, por um enfoque qualitativo, pela sua tradição hermenêutica, uma vez que centra a atenção nos significados que os atores sociais atribuem às suas ações e ao universo simbólico que as constitui e as envolve. As teorias das Representações Sociais, como guias teóricos de análise, conferem grande potencial interpretativo ao objeto de estudo, propondo a elucidação dos sistemas de significação que são socialmente produzidos, enraizados e partilhados nas interações sociais.

Participaram como sujeitos desta pesquisa 47 docentes de uma instituição pública de ensino superior, localizada na Zona da Mata mineira, no Estado de Minas Gerais, vinculados aos cursos de Pedagogia, Direito e Matemática.

A escolha dos três cursos como amostra foi fundamentada na necessidade de dialogar com grupos de profissionais que atuam na docência, em campos distintos de conhecimentos (humanas e exatas), com formações profissionais específicas.

Participaram como sujeitos para seleção da primeira amostra 47 docentes, sendo 21 pertencentes ao Curso de Pedagogia, 12 ao de Direito e 14 ao de Matemática. Na Tabela 1 encontra-se representado o perfil dos professores que participaram desta pesquisa.

Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados as técnicas projetivas de associação livre, as de escolhas hierarquizadas (ABRIC, 1994), e entrevistas semi-estruturadas.

Na “técnica de associação livre” buscou-se a identificação dos conteúdos simbólicos das RS (acesso ao universo semântico), por meio 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.

Tabela 1 – 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

Para análise dos dados da técnica de associação livre e escolhas hierarquizadas recorreu-se à utilização do programa estatístico *SPSS (Statistical Package for the Social Science)*.

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, sendo dois (Departamentos de Educação e de Matemática) com 32 palavras e um com 16 palavras (Departamento de Direito).

Solicitou-se, individualmente, aos docentes que em um processo hierárquico sucessivo eliminatório separassem as palavras em dois blocos: no primeiro, que fossem separadas as que tivessem “mais a ver” com o estímulo apresentado (aprendizagem docente) e no segundo, aquelas que tivessem “menos a ver”. Pediu-se, em seguida, que 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.

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.

As entrevistas foram orientadas pelos indicadores, a seguir, relacionados à temática aprendizagem docente: conceito, relevância, processos, experiências significativas, condicionantes facilitadores e dificultadores e referências.

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.

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

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.

Privilegiando-se três eixos temáticos: conhecimento, aprendizagem e docência, seis matrizes epistemológicas foram construídas, como guia teórico de análise, a partir do estudo dos campos acima destacados, sendo elas:

a) **Formalista**: privilegia 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.

3. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados que se farão apresentar, tomou-se como referência o estudo histórico de constituição de cada campo científico e seus estatutos epistemológicos. Procurou-se compreender como os conhecimentos filosóficos e científicos que integram os campos do saber da Pedagogia, do Direito e da Matemática relacionam-se com o universo cultural das representações sociais dos docentes, sendo reconstruídos, assumindo a forma de valores que passam a constituir as estruturas simbólicas mediadoras de seus discursos. Sacristán (2003), afirma que “no movimento histórico das sociedades vão se estabelecendo procedimentos de depuração das informações culturais pedagógicas acumuladas e criam-se costumes de pensar cristalizados” (2003, p. 18).

No decorrer do processo de análise das entrevistas do Curso de Pedagogia, pode-se verificar que as representações docentes ancoram-se em três matrizes epistemológicas: humanistas, cognitivistas e sócio-históricas. Essas representações constituem-se de valores que convergem a influência dos ideais de aprendizagem interacionista, também reconhecidos como construtivistas, cujas raízes têm seu legado na história do pensamento pedagógico escolanovista. Esse fato pode ser identificado tanto em uma perspectiva humanista em que os docentes, ao referir-se ao aprendizado docente, centram-se nas relações interpessoais, no diálogo, na significação e nos componentes motivacionais. Em uma perspectiva cognitivista, quando associam o aprendizado à idéia de construção, processo e desenvolvimento. Compreendendo que o aprendizado envolve processos de mediação e enfatizando o trabalho coletivo e seus desdobramentos na atuação dos grupos, na formação de suas consciências e na construção de suas identidades, observam-se, ainda, nas construções discursivas docentes elementos integradores das matrizes histórico-culturais.

Fundamentando-se na análise dos conteúdos das entrevistas dos docentes do Curso de Direito (CD), identificou--se 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. Citam-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.

É possível constatar que as RS dos entrevistados do CD articulam duas dimensões preponderantes: a metodológica e a empírica.

Por fim, fazendo-se alusão aos conteúdos das entrevistas dos professores do Curso de Matemática, pode-se constatar, uma vez mais, a influência predominante de duas tendências epistemológicas: a formalista e a empírico-pragmática. A primeira tendência contempla as representações da aprendizagem docente, ressignificando-as nas condutas do olhar, ler, falar, conversar, escrever e pegar os livros, admitindo-se que a relevância da aprendizagem está na necessidade que o professor tem de operar mudanças no campo das idéias, para transmiti-las 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.

Fazendo uma análise estatística dos dados das técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas, tendo como interlocutores os docentes dos referidos cursos investigados, observa-se que os entrevistados do Curso de Pedagogia representam a aprendizagem docente referendando-se em dois grupos de palavras que se destacaram por ordem de frequência e hierarquia. Estes grupos encontram-se sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas – Curso de Pedagogia

Grupos de Frequência	Grupos de Hierarquia – Palavras da Escolha 1	
Interação , relacionar, articulação, encontro, participação, diálogo, grupo	(11)	Interação (1) Trabalho (2)
Crescimento, evolução, processo , continuidade, progresso	(09)	Aluno (1) Processo (1)
Conhecimento , saber	(09)	Conhecimento (3)
Reflexão , raciocínio, análise, comparar, pensamento	(09)	Compreensão (1)
Significar , sentido, interpretar, conceituar	(08)	Significação (4)
Alegria, afeto, prazer, encantamento	(08)	Assimilação (1)
		Vida (16)

Legenda: as palavras em negrito representam a área de interseção entre os dois grupos.

Direcionando-se para os dois grupos pode-se observar que existem palavras que são citadas majoritariamente em ambos, seja por uma identidade semântica ou por correlação. A palavra aprendizagem aparece associada aos grupos de palavras: conhecimento, interação, reflexão e significação. No grupo de hierarquia a palavra “Vida” se destaca dentre as demais. Na análise do contexto semântico observa-se um destaque para os elementos interpessoais.

Partindo inicialmente da análise dos grupos de maior frequência, descritos na primeira coluna (Tabela 3), 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, e apóia-se nas tradições, na história e na cultura, estando vinculada ao desenvolvimento, ao crescimento e à continuidade.

Tabela 3 – Técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas – Curso de Direito

Frequência	Grupos de Hierarquia – Palavras da Escolha 1	
Sabedoria, saber, conhecimento	(13)	Conhecimento (1) Estudo (2)
Esforço , dedicação, disciplina, estudo e método	(08)	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.

Voltando-se, por sua vez, para o grupo de palavras de maior hierarquia e frequência identificam-se palavras que são comuns a ambos, tais como: conhecimento,

estudo, esforço, método, cultura e desenvolvimento. Considerando o grupo semântico acima citado nota-se uma ênfase atribuída à dimensão metodológica no aprendizado.

Direcionando-se para os grupos de maior frequência, disponibilizados na primeira coluna da Tabela 4, 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 os métodos, a organização e a didática; consideram ainda a persistência, a disciplina e o esforço; e valorizam também a motivação, o interesse, o dinamismo e a significatividade.

Tabela 4 – Técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas – Curso de Matemática

Grupos de Frequência		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.

Focalizando-se os grupos de frequência (primeira coluna) e hierarquia (segunda coluna), observa-se a presença de palavras que se destacam em ambos: conhecimento, disciplina, método, compreensão, significação e interesse. Observa-se uma identidade semântica entre as palavras priorizadas pelos entrevistados do Curso de Direito e Matemática, no que se refere ao valor epistemológico conferido ao método no aprendizado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os entrevistados ancoram suas representações em valores diferenciados. Os professores do Curso de Pedagogia centram-se, inicialmente, na “interação e na significação”, vindo a caracterizar a influência dos ideais humanistas, pressupostos constituidores da Pedagogia como Ciência da Educação. Igualmente fazem uma analogia entre aprendizagem e vida, focalizando os significados “crescimento, processo e evolução”, sinalizando a presença de uma vertente epistemológico-funcionalista, cuja manifestação destacou-se no pensamento escolanovista no ideário “escola vida” como expressão de uma pedagogia ativa. Por fim, consideram-se também, em suas

representações, as categorias mediadoras “história e trabalho” nas trajetórias de formação e atuação docente, aproximando-se de um enfoque materialista-histórico, em que o predomínio foi marcante na concepção da educação, sobretudo a partir da década de 1970.

Os docentes do Curso de Direito ancoram suas representações em duas vertentes epistemológicas: a empírico-pragmática, sobressaindo a relevância das experiências, direcionadas para as aquisições advindas das atuações cotidianas no ensino, e, ao mesmo tempo, indicando a inexistência de uma formação pedagógica científica; e a formalista, que, por sua vez, prioriza os modelos, a disciplina, as estruturas e os procedimentos lógico-argumentativos no aprendizado, vindo a explicitar os valores epistemológicos constituidores da ciência jurídica indicando uma superposição entre a formação desejada para o jurista e a formação para a docência.

Os docentes do Curso de Matemática centram-se nos valores lógicos (interpretativo e argumentativo), privilegiando-se a inteligência como fonte de conhecimento, em conformidade com os pressupostos racionalistas, indo ao encontro dos ideais pedagógicos formalistas. Considera-se igualmente nas representações do aprendizado docente a influência de uma vertente empírico-pragmática pelo valor conferido às experiências na docência, nas atividades de ensino e nos seus resultados integralizados à formação profissional. Há ainda indicativos significativos nas representações destes sujeitos de uma conscientização incipiente de que a atuação do professor demanda uma formação pedagógica diferenciada, a que denominam de “formação de linguagem”, diferente da formação do pesquisador, compreendida como “formação do conteúdo”.

Neste estudo aponta-se a necessidade de maior investimento no processo de aprendizagem docente do professor universitário, considerando-se a coesão e unicidade internas de cada profissão e sua tradição cultural, envolvendo seus valores, suas condutas e suas linguagens: sua identidade social, assim como do reconhecimento dos saberes docentes que vêm legitimando “o ser e o fazer” dos professores no contexto do ensino, que os tornam porta-vozes de uma cultura pedagógica, constituída de teorias, de princípios e das vivências empíricas mediadas pelas trajetórias socioafetivas.

Considerando-se a formação docente em sua dimensão processual e desenvolvimental, as pesquisas educacionais devem direcionar-se para a instituição “escola” e para os espaços que vêm qualificando as ações e interlocuções dos professores no campo da docência.

Não se pode pensar em uma política de formação docente universitária que ignore as realidades histórico-sociais de formação e suas especificidades epistemológicas e axiológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J. C. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, 1994.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MAZETTO, M. *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.
- BENEDITO, V. et al. *La formación universitaria a debate*. Universidade de Barcelona, 1995.
- 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.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: São Paulo Papirus, 1997.
- CUNHA, M. I.; LEITE, D. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.
- DRUCKER, P. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1989.
- HERNÁNDEZ, F. La construcción del saber del asesor. *Curriculum*, n. 5, p. 49-67, 1983.
- JODELET, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. *Representações sociais*. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. 420 p.
- LUCKSEI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 180 p.
- MAZETTO, M. T. Professor universitário: Um profissional da Educação na atividade docente. In: MAZETTO, M. *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.
- MIZUKAMI, M. G. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- 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.
- SACRISTÁN, J. G. *Pedagogías do Século XX*. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 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.

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, 1991.