



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC

CARLA CAROLINA COSTA DA NOVA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES
UNIVERSITÁRIOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ENSINO,
APRENDIZAGEM E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES

Salvador,

2010

CARLA CAROLINA COSTA DA NOVA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES
UNIVERSITÁRIOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ENSINO,
APRENDIZAGEM E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, vinculada ao DUFOP – Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Sandra Regina Soares

Salvador

2010

Normatização, editoração, impressão e encadernação: Silvana Pereira e Equipe

N936r

Nova, Carla Carolina Costa da.

Representações sociais de docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores, as / Carla Carolina Costa da Nova6. 2011.

127 f.;

Orientador: Prof. Dra Sandra Regina Soares

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, 2010.

1. Representações sociais - Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Formação inicial do professor. I. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. II. Soares, Sandra Regina. III. Título.

CDD: 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

"AS REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES"

CARLA CAROLINA COSTA DA NOVA

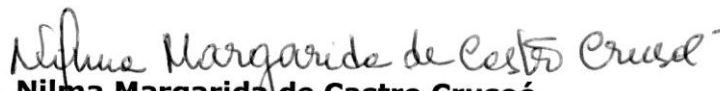
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 26 de novembro de 2010, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado Em Educação.
Université De Sherbrooke, Usherb, Canadá.



Profa. Dra. Maria Roseli de Sá
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.



Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil.



Prof. Dr. Jacques Jules Sonnevile
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Teologia.
Katholieke Universiteit Leuven, K.U.L., Bélgica.

Dedico este trabalho ao meu companheiro de vida, ao meu amor Luiz, o meu Lula, que divide comigo tão intensamente as alegrias, os sofrimentos, as certezas e os medos, as paixões e, principalmente, os sonhos. Alguns aparentemente irrealizáveis e muitos outros por realizar.

Dedico aos meus filhos, Caio e Tainã, sonhos concretos, deliciosos e tão imprescindíveis para que encontrasse força para continuar. Dedico a minha mãe, Margarida, mulher guerreira, forte, que me deu a vida e também sofreu ao ver sua filha angustiada em muitos momentos desse trabalho e sentiu o alívio que toda mãe sente quando vê seu filho conquistar algo importante.

AGRADECIMENTOS

Não é fácil resumir os agradecimentos em uma folha de papel. A minha gratidão, o meu reconhecimento a todos aqueles que me ajudaram a finalizar essa etapa da minha formação, eu prefiro demonstrar no percurso da vida, compartilhando a minha amizade, o meu respeito. O meu agradecimento especial – porque profundo – é à prof^a Sandra, que caminhou junto comigo não apenas como orientadora, mas principalmente como amiga que participou e que se dedicou em muitos momentos de sofrimento, alegria e descoberta de lugares que nunca imaginei percorrer na construção do conhecimento. A sua orientação segue o que ela acredita: o processo de aprendizagem como crescimento duradouro para a pessoa, para o profissional, sem as imposições, e sim sempre com as construções. Serão experiências que não esquecerei jamais e que me marcaram porque reconstruíram muitos saberes que eu tinha sobre a pesquisa e sobre a docência. Fica aqui o meu agradecimento e a certeza de que a minha cumplicidade estará sempre presente.

Agradeço aos professores da banca, prof. Jacques Sonnevile e prof^a Roselí Sá, e, mais tarde, a prof^a Nilma Crusoé, pelas contribuições valiosas e respeitadas reafirmando em mim o quanto é importante compartilhar com outros a construção de um trabalho científico. Agradeço também ao grupo de pesquisa DUFOP pela convivência e pelas discussões que tanto alimentaram minha pesquisa. Agradeço ao PPGEduc porque, por meio dele, eu tive a oportunidade de vivenciar a minha formação em pós-graduação.

Agradeço a CAPES pelo período em que me forneceu uma valiosa possibilidade de me manter financeiramente por um período neste processo em que algumas vezes quase foi interrompido pela dificuldade de suprir minhas despesas.

Agradeço aos professores da minha formação inicial, pois nas trocas compartilhadas comigo, naquela época, é que foram construídas as inquietações que me levaram ao interesse em realizar esta pesquisa, e, a despeito das situações conflituosas vivenciadas durante a formação, daquele período, tenho boas lembranças e nele construí a certeza de que ser professor não é uma prática simples, e sim muito mais complexa do que eu imaginava.

Por último, agradeço à vida, que me permitiu experimentar e encontrar sentidos em tantas experiências fortes e importantes que vivenciei e vivencio.

Tô bem de baixo, pra poder subir. Tô bem de cima, pra poder cair.
Tô dividindo, pra poder sobrar. Desperdiçando, pra poder faltar.
Devagarinho, pra poder caber. Bem de leve, pra não perdoar.
Tô estudando, pra poder ignorar. Eu tô aqui, comendo, pra vomitar.
Eu tô te explicando, pra te confundir. Eu tô te confundindo, pra te esclarecer.
Tô iluminado, pra poder cegar. Tô ficando cego, pra poder guiar.
Suavemente, pra poder rasgar. Olho fechado, pra te ver melhor.
Com alegria, pra poder chorar. Desesperado, pra ter paciência.
Carinhoso, pra poder ferir. Lentamente, pra não atrasar.
Atrás da vida, pra poder morrer.
Eu tô me despedindo, pra poder voltar.

Tô (Tom Zé/Elton Medeiros)

RESUMO

Esta pesquisa buscou conhecer as *representações sociais* de docentes de uma universidade pública sobre a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores. Várias são as formas que norteiam essa relação, mas existem algumas que reafirmam a visão de ensino e pesquisa hegemônicas e outras que buscam ressignificar os lugares e as formas de desenvolver a docência e a investigação em sala de aula. Os participantes deste estudo foram professores de um mesmo curso de licenciatura e todos com pós-graduação na área de educação. Por meio da entrevista semiestruturada foram colhidos os dados e estes foram tratados conforme a análise de conteúdo do tipo temática. A discussão dos resultados traz indícios de que os elementos das *representações* dos participantes sobre a relação entre ensino e pesquisa possuem vínculo com as seguintes dimensões: a concepção de aprendizagem, compreensão de como a pesquisa se relaciona com o ensino, a concepção de como ocorre a relação entre teoria e prática, o papel do professor e a concepção de formação, ou seja, que tipo de profissional esses docentes buscam formar.

Palavras-chave: Representações Sociais. Ensino. Aprendizagem. Pesquisa. Formação inicial do professor.

ABSTRACT

This research sought to understand the *social representations* of professors at a public university on the relationship between teaching and research in initial professors training. There are many ways that guide this relationship, but there are some that reaffirm the vision of teaching and research and other hegemonic seeking, to reframe the places and ways to develop teaching and research in the classroom. The participants in this study were professors of the same licensing course and all of them had postgraduate studies in education. Through semi-structured interview data were collected and these were treated according to the analysis of thematic content. The discussion of results provides evidence that the elements of *representations* of the participants about the relationship between teaching and research have ties with the following dimensions: the conception of learning, understanding how the research relates to education, the conception of how is designed the relationship between theory and practice, the role of professor and conception of training, i.e., what type of professional these professors seek to educate.

Keywords: Social Representations; Education; Learning; Research. Professors' Initial Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo 1 - DELINEANDO O CENÁRIO DO ESTUDO.....	13
Capítulo 2 - A PESQUISA, O ENSINO E SUAS RELAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
2.1 CONCEPÇÕES DE PESQUISA.....	25
2.1.1 Concepções de formação de professor	36
2.1.2 A relação entre ensino e pesquisa no contexto da formação de professores	42
Capítulo 3 - REVISITANDO A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	48
3.1 COMO SÃO CONSTRUÍDAS AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	51
3.2 O PAPEL DO GRUPO NA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	56
3.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIFERENTES ABORDAGENS.....	57
Capítulo 4 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	60
4.1 A ABORDAGEM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	60
4.2 A ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA	63
4.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	65
4.4 ACESSO AOS PARTICIPANTES	65
4.5 DESENVOLVIMENTO DA COLETA DE DADOS	66
4.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	67
Capítulo 5 - ENTRANDO E SAINDO DO LABIRINTO: EM BUSCA DOS SENTIDOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E PESQUISA.....	69
5.1 ENSINO CENTRADO NA TRANSMISSÃO	69
5.2 A MEDIAÇÃO VISTA ENTRE A TRANSMISSÃO E A PROVOCAÇÃO DO APRENDER A APRENDER	78
5.5 APRENDIZAGEM E AUTONOMIA INTELLECTUAL ASSOCIADA À BAGAGEM DE CONHECIMENTO.....	80
5.5 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NUMA PERSPECTIVA DICOTÔMICA	88

5.5 PESQUISA COMO SUBSÍDIO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	97
5.6 ENSINO COM PESQUISA NA PERSPECTIVA DE FORMAR O PESQUISADOR.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REPERCUSSÕES DO PROCESSO INVESTIGATIVO NA MINHA PESSOA	108
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	122
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
ANEXO II - ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	124
ANEXO III - QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS...	126

INTRODUÇÃO

A pesquisa que apresento, intitulada *As Representações Sociais de Docentes Universitários sobre a Relação entre Ensino, Aprendizagem e Pesquisa na Formação Inicial*, teve como objetivo conhecer os elementos que compõem as representações sociais de professores universitários formadores de professores da escola básica.

Aloco este trabalho no campo de estudos da pedagogia universitária, em especial na formação inicial de professores da escola básica. Com ele, busco compreender como os docentes formadores de professores concebem a aprendizagem de pessoas adultas no contexto de sua profissionalização na educação superior.

Iniciei a investigação na tensão entre o discurso historicamente disseminado e aparentemente consensual acerca do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a separação na prática dessas funções da universidade, configuradas nos espaços apartados da graduação e da pós-graduação, tendo como pano de fundo a tradição de ensino profissionalizante e a concepção de ensino-aprendizagem enciclopedista, baseada na memorização de conhecimentos produzidos por outrem, que coloca em evidência a necessidade de conhecer e compreender como os docentes universitários, formadores de professores da escola básica, consideram a pesquisa nesse momento de aprendizagem da profissão docente. O desvendamento dos sentidos, concepções ou representações que os sujeitos dessa pesquisa possuem acerca desse objeto é fundamental para compreender a dinâmica da prática educativa.

Nesta perspectiva, conduzi uma pesquisa qualitativa, mediante a entrevista semiestruturada, junto a oito docentes formadores de professores de uma universidade pública do estado da Bahia.

Constituí esta dissertação em cinco capítulos. O primeiro compreende a problemática da pesquisa. Nele abordo alguns aspectos e conflitos sociais e políticos decisivos para a evolução e a consolidação do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na universidade, assim como faço uma reflexão crítica a respeito do lugar que a pesquisa na formação de professores ocupa na legislação educacional. Apresento o problema, o objetivo e a questão da pesquisa. Explicito as razões da escolha da abordagem das representações sociais e as minhas implicações, como pesquisadora, com o objeto da investigação.

No segundo capítulo, apresento o quadro teórico da pesquisa acerca das principais concepções de pesquisa, concepções de ensino e de aprendizagem, concepções de formação de professor e de relação entre ensino e pesquisa no contexto da formação de professores.

Já no terceiro capítulo, abordo, de forma sucinta, o desenvolvimento da teoria das representações sociais no contexto de hegemonia do paradigma positivista de ciência, bem como forneço subsídios para o entendimento das representações sociais, dos processos de sua constituição e das diferentes correntes dessa teoria.

No quarto capítulo, considero o referencial teórico-metodológico da pesquisa, situando a pesquisa das representações numa perspectiva construtivista. Fundamento a natureza qualitativa da investigação, em consonância com o seu objetivo, e a técnica da entrevista semidirigida, bem como o processo de coleta e análise dos dados.

No quinto capítulo, concentro-me na discussão dos resultados. Essa discussão colocou em evidência os elementos das representações sociais dos docentes em torno do ensino, da pesquisa e da relação teoria e prática no contexto da formação de professores.

E nas considerações finais, apresento um balanço da trajetória da pesquisa e um resgate dos elementos mais significativos referentes ao objetivo da pesquisa que se destacaram na discussão dos resultados.

Capítulo 1

DELINEANDO O CENÁRIO DO ESTUDO

O objeto deste estudo é a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores. Para melhor compreendê-lo, compreendi que seria necessário breve resgate da educação superior, buscando situar as tensões envolvidas nessa relação.

A implantação da educação superior no Brasil é um fenômeno tardio. Segundo Tobias (1986), a condição de colônia de Portugal, metrópole considerada a mais conservadora da Europa do ponto de vista intelectual, foi determinante para esse atraso na implantação de cursos superiores no Brasil que se inicia a partir da transferência da Coroa Portuguesa para o país em 1808, visando atender às novas exigências de formação da elite da sociedade patriarcal e escravocrata.

O ensino superior no Brasil, logicamente, inspirou-se no modelo aplicado em Portugal, que seguia em parte o modelo napoleônico, estruturado em institutos isolados voltados para a profissionalização em determinados campos ou, como nos diz Tobias (1986, p.133), configurava-se como “um agregado de Faculdades, ferrenhamente profissionalizantes e segregadas umas das outras”.

A instituição universidade no Brasil é um fenômeno recente, do início do século XX, com a criação da Universidade de Manaus (1909), de natureza privada, que teve vida breve. A primeira universidade pública é a do Rio de Janeiro, criada pelo governo federal em 1920, a partir da aglutinação das escolas Politécnica, de Medicina e de Direito, configurando-se como uma confederação de escolas. Essa universidade, ainda era essencialmente voltada para a formação de profissionais, conforme o modelo napoleônico, em sintonia com as novas demandas do processo de industrialização que ocorre nesse momento histórico.

A prática pedagógica predominante, na forma como esse modelo foi adaptado no Brasil, era baseada na transmissão dos clássicos, na memorização dos conteúdos, na avaliação como instrumento seletivo e na passividade por parte dos alunos. Prevalencia “uma metodologia tradicional, com uma pedagogia de manutenção, não havendo a intenção de construção do conhecimento” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.150).

As pesquisas eram realizadas no Brasil em institutos independentes das escolas superiores, como por exemplo, a Estação Experimental de Campinas em 1887, o Instituto

Bacteriológico de São Paulo em 1892, o Instituto Butantã em 1899, o Instituto Soroterápico Federal em 1901 e o Instituto Biológico de São Paulo em 1928. Grande parte desses centros surgiu para atender demandas emergenciais, mas alguns, a exemplo do Instituto Manguinhos e o Instituto Biológico, como afirma Luiz Antonio Cunha (1986), responsabilizaram-se também pela formação de pesquisadores.

A pretensão do estabelecimento de relação entre ensino e pesquisa na universidade, traduz-se formalmente, conforme Paoli (1988), a partir dos anos 30, no princípio da indissociabilidade entre esses dois elementos, que deveria orientar a estrutura e a organização das instituições de ensino superior. A afirmação desse princípio se verifica em um contexto de crescente autoritarismo na política geral e na política educacional e de maior controle em relação ao ensino com determinações sobre o currículo, materiais didáticos, entre outros aspectos (CUNHA, 1986).

A despeito da afirmação do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na educação superior, o Estatuto das Universidades Brasileiras, criado pelo decreto nº 19.851 de 1931, admitia a existência de instituições isoladas voltadas essencialmente para o ensino.

A concretização desse princípio formal e, portanto, da universidade como *locus* privilegiado de pesquisa se verifica com a fundação da Universidade de São Paulo – USP, em 1934, que incluía em seu quadro docente o “docente-pesquisador, que veio a representar destacado papel no processo de institucionalização do corpo científico e tecnológico brasileiro.” (CUNHA, 2007, p. 173). A Universidade de Brasília – UNB, idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, criada em 1962 e bruscamente interrompida pelos militares quando assumem o poder em 1964, além de contemplar os problemas e possibilidades do país, também buscava articular o ensino e a pesquisa. Essas duas universidades traziam uma inovação que era a iniciativa de integrar as diversas unidades, confrontando com o modelo de faculdades isoladas.

Nessas universidades havia um “clima de trabalho que propiciava um pensamento científico, crítico e participativo até entre os graduandos dos diversos cursos” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.152) que se expandiu de certa forma para outros espaços. A intenção era intervir no “imaginário educacional com elementos essenciais tanto para a pesquisa como para os processos de ensino” (Idem, p.153). Estudantes, professores, intelectuais, militantes da área educacional propunham maneiras diferenciadas de lidar com o conhecimento de forma “inteligente e não apenas repetitiva e reprodutiva” (PAOLI, 1988, p.37). Conforme o autor, esse clima de engajamento de pesquisadores e professores, que se inicia na década de 1940 e é

fortemente atacado pelo regime militar que se instala em 1964, tinha como pressuposto a ideia de que a pesquisa e o ensino deveriam contribuir para o enfrentamento dos problemas econômicos e sociais que afligiam a sociedade brasileira.

No ensino, vislumbrava-se “disseminar ‘atitudes científicas’, ‘predisposições’ para *conhecer* de forma inteligente não apenas repetitiva e reprodutiva” (PAOLI, 1988, p.37). O objetivo era que os conteúdos das disciplinas fossem concebidos por um caráter construtivo, significativo, democrático, no qual prevalecesse a dúvida, a crítica e criatividade porque o conhecimento era visto como,

[...] provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto de um trabalho de investigação, e que a realização de novas investigações poderia modificar, ampliar, rever, transformar as explicações sobre o mundo físico e social.” (PAOLI, 1988, p.37)

Nessa época, foram formuladas e, até em alguns casos, implementadas propostas com intuito de elevar a qualidade do ensino e diminuir a distância na qual a pesquisa se apresentava da realidade educacional, a preocupação era com o processo de construção das bases da formação:

A idéia de ensino *com* pesquisa consistia em passo anterior ao ensino *para* pesquisa ou para a formação do pesquisador profissional ou acadêmico. O ensino *com* pesquisa tratava de habilidades intelectuais básicas para ocorrer a reflexão, e que no caso de continuidade em termos de formação *para a* pesquisa implicava acrescentar outras qualidades como *originalidade, rigor e domínio* (PAOLI, 1988, p.39).

O regime militar coibiu esse processo de construção de alternativas de mudança, expressando, além da posição autoritária, sua adesão ao positivismo e à lógica do desenvolvimento estimulada pela concentração urbana e crescente exigência de formação para a indústria e serviços que seguiam padrões internacionais de competitividade. O ensino superior nesse período cresceu, mas sob o controle do estado autoritário.

A pesquisa científica na universidade ganhou grande impulso com a reforma universitária de 1968. Entretanto, conforme Paoli (1988) o projeto educacional que se instala com o regime militar, em especial, o sistema universitário, localizava a pesquisa apenas na pós-graduação, orientava sua ação a partir de questões extrínsecas, em especial o mercado de trabalho e instituiu mecanismos heterônomos de controle em todos os níveis de ensino. A

teoria do capital humano, a tecnificação e a instrumentalização orientaram a mudança na estrutura do ensino, em busca dos objetivos da eficiência e produtividade.

Normatizou-se, pela lei nº 5540/68 que “a formação para a pesquisa deveria ser passada, com exclusividade, para os cursos regulares de pós-graduação. Assim, cada vez menos haveria razão para manter essa perspectiva na graduação” (PAOLI, 1988, p.33). Nesse período, institucionaliza-se um comportamento e “com o passar do tempo e sem que as pessoas se dessem conta, aconteceu a cristalização” (PAOLI, 1988, p. 45) que observamos até os dias de hoje, ou seja, “um deslocamento dos professores mais experientes em pesquisa para trabalhar exclusivamente nos programas de pós-graduação” (Idem, p.45), estabelecendo uma hierarquia e um distanciamento tanto entre os profissionais da docência universitária quanto entre as principais atividades desenvolvidas na universidade, ou seja, o ensino e a pesquisa.

Entretanto, mesmo nos cursos de pós-graduação, a pesquisa não é entrelaçada ao processo do ensino. Paoli (1988, p. 35) constata que mesmo “(...) no lugar institucional, onde o princípio de integração entre o ensino e a pesquisa deveria estar sendo realizado de maneira plena, percebe-se uma segmentação entre as atividades”. Em síntese, o projeto do regime militar para a universidade brasileira, apesar de institucionalizá-la como *locus* da pesquisa, consolida a cisão entre ensino e pesquisa, entre graduação e pós-graduação.

Esse projeto de universidade, que prevalece na atualidade, inspira-se no modelo de educação superior dos Estados Unidos, no qual os processos produtivos do capitalismo guiam as necessidades e ações da universidade e assim “ela assume mil formas” (CASTANHO, 2000, p.36). Existem instituições de todo tipo: aquelas regidas pelo princípio da indissociabilidade, aquelas que se dedicam apenas à pesquisa, aquelas que se responsabilizam apenas com o ensino, etc. A educação vista como um “empreendimento” deve preferencialmente ser desenvolvida em instituições privadas e os objetivos são o da “eficiência gerencial” (Idem, p.36). Esse perfil “variado e heterogêneo”, baseado na “flexibilidade” leva a um afrouxamento nos critérios de oferecimento do ensino superior, reduzindo-o a uma prática mercadológica, baseado no treinamento. Segundo o mesmo autor, “esse modelo realmente está aos poucos se impondo em todo o mundo, no rastro da penetração do capital norte-americano por toda a parte” (Ibidem, p.39).

Essa concepção de universidade se expressa na legislação educacional brasileira a partir da LDB 9.394/96, em especial, quando altera o modelo único de universidade, estabelecido na lei anterior, para a diversificação de instituições com a atribuição de ensino universitário, responsáveis pela oferta de cursos sequenciais, de graduação, pós-graduação e

extensão, podendo ser mantidas pelo poder público ou por iniciativas privadas. Admite a existência de instituições especializadas por campo de saber, o que abre a possibilidade para que estas se responsabilizem apenas pelo ensino especializado, pelo ensino ou pela pesquisa.

Nessa tipologia, detalhada posteriormente à LDB 9.394/96, as Universidades e Universidades Especializadas ficam responsáveis pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão com a diferença de que a segunda se organiza por campo de saber; os Centros de Educação Tecnológica são responsáveis pela formação superior tecnológica por meio do ensino e da realização de pesquisa, muitos vinculados ao setor produtivo; já os Centros Universitários e Centros Universitários Especializados têm a responsabilidade de oferecer ensino de excelência, mas não são obrigados a desenvolver pesquisas.

As Faculdades Integradas ou Isoladas, que se diferenciam dos Centros pelo fato de não se restringirem a um campo de saber, responsabilizam-se apenas pelo ensino. Aos Institutos Superiores ou Escolas Superiores compete a oferta de cursos de formação superior. Por fim, os Centros de Educação Tecnológica têm a missão de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico em articulação com os setores produtivos. Além de instituir a distinção de espaços voltados apenas para ensino e apenas para pesquisa, a legislação não avança na superação da dissociação entre estas funções nos espaços formalmente obrigados a assumir a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Perseverando na busca de compreender a relação entre ensino e pesquisa na educação superior no Brasil, em especial, nos cursos de formação de professores, é interessante relevar que o princípio da indissociabilidade entre esses elementos, não é referido no texto da lei de diretrizes e bases da educação nacional. Ela tangencia esse aspecto quando no artigo 43 apresenta como uma das finalidades da educação superior estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Não explicitando como se daria esse desenvolvimento, esse espírito científico pode estar baseado em uma ciência positivista, por ser o dominante nas políticas e práticas até então e, na qual o que se absorve são os conhecimentos hegemonicamente valorizados. Um caminho alternativo para o desenvolvimento desse espírito científico seria a pesquisa como princípio educativo permanente na formação na universidade.

No mesmo artigo 43, a LDB acrescenta a necessidade de incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura. Neste caso, pode-se subentender, por ser o formato dominante,

que a pesquisa, com a finalidade de produção de conhecimento científico, deve ser desenvolvida no contexto restrito da iniciação científica ou da pós-graduação.

Cabe destacar, ainda, nesse mesmo artigo 43, a concepção de ensino é aquela voltada para a transmissão de um saber que foi elaborado por outros e em outro lugar (já sabemos que esse outro lugar é a pós-graduação ou outras instituições admitidas pela lei para a realização de pesquisas), expressa no inciso IV: promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação.

No que tange à formação do professor, na lei 9.394/96, a relação entre ensino e pesquisa não aparece explicitamente. A referência mais próxima é aquela que trata genericamente da relação entre teoria e prática. Assim, no artigo 61, a lei afirma que a formação de profissionais da educação dos diferentes níveis de ensino terá como fundamentos, entre outros, a associação entre teorias e práticas. Entretanto, a associação referida relaciona-se explicitamente aos estágios e à capacitação em serviço. Dessa forma vai delineando a ideia de que a atividade profissional é uma atividade apenas prática, enquanto aplicação de saberes produzidos por outros e valorizados pragmaticamente, e a pesquisa uma atividade exclusivamente teórica, entendendo teoria como o exercício intelectual dissociado do cotidiano da profissão. A lei então parece manter a tradicional dicotomia entre prática e teoria.

O documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002, no Art. 3º, destaca que para haver coerência entre a formação oferecida e o que se espera do futuro professor é necessário “III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (CNE/CP nº 1/2002, Art. 3º). Essa formulação, entretanto, sugere uma aproximação entre ensino e pesquisa numa perspectiva reprodutivista e de consumo do conhecimento produzido pela pesquisa. Não está presente a ideia de que, para uma sólida formação profissional é importante que o futuro professor possa, ele próprio, produzir conhecimento no seu processo de formação inicial.

A definição de formação, nesse documento legal, também tem um foco na dimensão prática. Porém, não esclarece qual a concepção de prática. Apesar de ser enfático quanto aos instrumentos que podem facilitar a prática do futuro professor, não faz referência ao desenvolvimento da pesquisa como estratégia didática na sua formação e na sua futura atuação profissional. Além disso, o destaque dado à prática abre brecha para que esta se

sobreponha acriticamente à teoria na formação profissional dos professores, corroborando com a estrutural dicotomia entre teoria e prática.

Em contrapartida, nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, frente à questão da pesquisa, estabelece-se que é central para a formação do licenciado em Pedagogia: a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e, ainda,

realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental - ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;[...] (RESOLUÇÃO nº 1 CNE/CP 2006, artº 5º, XIV).)

Porém, ainda é uma perspectiva de apenas consumo de conhecimento e sem o detalhamento de como se dará essa relação entre o ensino oferecido e a pesquisa.

O Plano Nacional de Formação de Professores, de 2008, formulado pelo governo federal, determina que a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior do Ministério da Educação, CAPES/MEC, assumirá a responsabilidade pela gestão e avaliação da formação de professores da escola básica, em atendimento a recomendação dos organismos internacionais para que ocorra maior integração entre a pós-graduação e a graduação.

Dentre os princípios desse plano destacamos (BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC, 2008, Art. 2º):

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos das diversas áreas além de conhecimentos didáticos específicos e suas respectivas metodologias, desenvolvendo-se atitude investigativa e de compreensão da prática educativa e de seus componentes no contexto cultural em que o docente atua;

IX - o reconhecimento da especificidade da formação docente contemplando propostas curriculares próprias quanto aos conteúdos a serem estudados e apropriados, às habilidades e competências de ensino, de pesquisa e de gestão a serem desenvolvidas, ao perfil do profissional desejado e às condições de ensino ofertadas pelos cursos de licenciatura, garantindo sólida formação teórica e interdisciplinar;

X - a busca permanente da qualidade, tendo como referência uma base comum nacional, com indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores;

Entretanto, mais uma vez não fica especificado qual o entendimento sobre o que seriam atividades teóricas e atividades práticas e como serão as formas de desenvolvimento da indissociabilidade citada. Além disso, a ênfase no “domínio do conhecimento científico”, aliada à tradição da metodologia centrada na transmissão, levam a crer que o propalado desenvolvimento do espírito científico não está baseado no trabalho de pesquisa e, portanto, na construção de conhecimento por parte do professor em formação e sim no seu consumo.

Outros elementos do cenário internacional tendem a impactar as políticas da educação superior no Brasil, a exemplo da Declaração de Bolonha (1999), que tem como base a Conferência Mundial sobre a Educação Superior de 1998, promovida pela UNESCO, que estabelece “o compromisso de incrementar e desenvolver o ensino superior e a pesquisa” (UNESCO, 1999, p.07).

Segundo Sobrinho (2005) a Declaração de Bolonha transformou significativamente a universidade na Europa e em outras partes do mundo. Suas recomendações giram em torno da prioridade de aumentar o acesso à educação superior mediante a implementação da diversidade entre as instituições e sistemas de ensino superior e da afirmação de padrões de qualidade, aceitos internacionalmente, baseados na flexibilização estrutural e funcional da universidade, produtividade, competitividade, parceria com a iniciativa privada e na ideia de que a universidade tem o papel de promover o desenvolvimento sustentável por meio do treinamento dos recursos humanos, da mudança do ensino e da pesquisa para atenderem às transformações tecnológicas e do mercado de trabalho.

Porém, conforme o autor, permanece a possibilidade de existir instituições universitárias que oferecem apenas o ensino, para garantir massivamente as matrículas, e outras voltadas para garantir “a capacidade de pesquisa nos países em desenvolvimento” (SOBRINHO, 2005, p.18). Esse ensino continua associado à ideia de ‘treinamento’, o que sugere uma concepção de aprendizagem baseada na transmissão, com caráter mecânico de aquisição de habilidades de técnicas repetitivas.

Esses cenários e dispositivos legais condicionam as decisões universitárias, bem como as representações e as práticas dos atores que convivem na universidade. Entretanto, outros elementos influenciam as representações e práticas dos formadores de professores na universidade, esses elementos emanam de pesquisas e estudos formulados por intelectuais, visando a qualificação e valorização da prática profissional do professor.

Nesse conjunto de proposições que circulam nos espaços de pesquisa e formação de professores destaca-se a do professor-pesquisador. Sem dúvida nenhuma essa foi uma discussão que empolgou enormemente o meio acadêmico e tornou-se uma recomendação de como os futuros professores poderiam desenvolver uma prática consciente, reflexiva, comprometida com a mudança. A proposta do professor-pesquisador apresentada por Lawrence Stenhouse nas décadas de 70 e 80, na Inglaterra, e depois desenvolvida por J. Elliot nas décadas de 80 e 90 na Espanha, passou a ser quase que sinônimo de aplicação da pesquisa-ação, colocando a pesquisa como eixo central da ligação entre escola e universidade e como modo de proporcionar aos professores o método para a reflexão na ação.

Esses autores tinham a preocupação com o desenvolvimento de uma proposta que suscitasse a colaboração entre professores em exercício e os intelectuais acadêmicos da universidade. As suas metas eram construir alternativas para que a prática profissional docente se constituísse em luta política e pedagógica no caminho da transcendência da dimensão individual para uma preocupação social, colocando como centro da prática o “pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere” (DICKEL, 1998, p. 42).

Outros autores ampliaram ou modificaram as propostas de Stenhouse, como Henry A. Giroux (1997) que defendia o professor como intelectual, na busca da construção da autonomia do magistério diante dos conteúdos escolares, pois os considerava como produtos culturais que induziam à reprodução. J. Elliot (1996) formulou a ideia de professor-investigador. Donald Schön (2000) introduziu a polêmica figura do professor reflexivo, propondo uma valorização da experiência do professor e viabilização de meios para ele ter uma ação reflexiva sobre sua prática. Ele se debruçou sobre a crítica ao currículo e propôs uma reformulação para superar o seu caráter normativo e técnico, sem ligação com a experiência prática da sala de aula. Assim, ele abriu o caminho “para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática” (DICKEL, 1998, p.20).

Em todas essas propostas, a pesquisa tem um papel central na mudança de atitude do profissional professor, na perspectiva da construção do conhecimento e de sua autonomia diante dos eventos da prática, através da reflexão, análise e problematização e superação da falta de intencionalidade.

A despeito do debate sobre o professor-investigador, professor reflexivo e dos avanços, embora tímidos, nas diretrizes curriculares acerca da formação do pedagogo, a

formação inicial do professor, como indicam alguns estudos, parece estar ainda baseada na visão positivista de ciência, centrada na transmissão de conteúdos, na dicotomia entre teoria e prática e na dissociação entre ensino e pesquisa.

A integração dessas duas atividades tem se constituído muito mais como um discurso bem aceito no meio acadêmico, do que uma realidade concreta. Essa situação tem contribuído para uma mistificação da relação entre ensino e pesquisa, entre investigação e docência, o que não contribui para a sua efetiva mudança. Mark Hughes (2008) afirma que essa relação tem se apresentado muito mais como um mito do que como uma efetiva construção por parte de todos que vivem a universidade. O autor formula cinco mitos: “El mito de la relación de beneficio mutuo entre la investigación y la docência”; “El mito de una relación generalizable y estática”; “El mito de separar el saber de la investigación y la docência”; “El mito de la superioridad del professor-investigador”; “El mito del estudio desinteresado de la relación entre investigación y docência” (HUGHES, 2008, p.31).

A recorrente ideia de que a docência e a investigação são atividades díspares é um reflexo da dicotomia entre teoria e prática e faz com que ocorra uma diferença qualitativa entre o conhecimento fruto de uma construção e participação ativa dos sujeitos em formação e o conhecimento transmitido, diante do qual os sujeitos têm uma posição passiva de recepção. Esses pontos de vista são diferentes porque têm como base concepções de aprendizagem diferentes e concepções distintas sobre o papel do sujeito na construção da relação entre docência e investigação. Segundo Hughes (2008)

Sin embargo, el aprendizaje es el nexo fundamental entre docência e investigación. Se trata de un proceso compartido em estas dos funciones [...]. La docência y la investigación presentan una correlación em la medida em que están relacionadas, esto es, cuando lo que se relaciona son dos aspectos de la misma actividad:el aprendizaje. (BREW y BROUD 1995 *apud* HUGHES, 2008, p.33).

Dessa problemática, emerge como problema desta pesquisa a tensão entre o discurso historicamente disseminado e aparentemente consensual acerca do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a separação na prática dessas funções da universidade, configuradas na separação dos espaços da graduação e da pós-graduação, tendo como pano de fundo a tradição de ensino profissionalizante e a concepção de ensino-aprendizagem enciclopedista, baseada na memorização de conhecimentos produzidos por outrem.

Em face desse problema, nos interessa compreender, via as representações sociais, como o contexto da formação inicial contribui para o enfrentamento dessa tensão. Nesse sentido, formulamos como objetivo da pesquisa: conhecer as representações de professores universitários sobre a relação entre ensino e pesquisa no contexto da formação inicial docente.

Para atingir esse objetivo formulamos a questão de pesquisa: Como os participantes concebem o processo ensino-aprendizagem na formação inicial do profissional docente?

A escolha das representações sociais como perspectiva epistemológica para compreender os sentidos que os professores universitários atribuem à relação entre ensino e pesquisa no contexto da formação de professores se justifica, principalmente, pelo fato de que, as representações sociais são um tipo de conhecimento do senso comum que se constituem em potentes guias de orientação das práticas e intercâmbios sociais. Nesse sentido, conhecer as representações sociais sobre a relação entre ensino e pesquisa é aproximar-se das práticas por elas determinadas dos docentes universitários participantes desta pesquisa.

Meu interesse pela relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores foi se tecendo ao longo da minha trajetória como estudante. No curso de pedagogia, com habilitação para as séries iniciais, era frequente o discurso de que o professor precisava ter atitudes reflexivas e encarar a prática na sala de aula também numa perspectiva política. Porém, as nossas aulas, a nossa formação inicial, era principalmente, baseada na exposição e compreensão das teorias estudadas. Assistíamos às aulas e debatíamos alguns textos, e, muitas vezes, graças à provocação de alguns estudantes mais polêmicos, entre eles eu, prolongava-se a discussão e, assim, aquele texto se tornava mais envolvente. Tentávamos entender a teoria na expectativa de que, isto nos tornaria profissionais reflexivos, conforme o discurso em voga na academia.

O discurso que precisávamos pesquisar soava como uma língua estrangeira. Duvidávamos, ou não entendíamos muito a dimensão daquilo que os nossos formadores colocavam, porque na prática, o que se chamava de pesquisa estava circunscrito apenas à disciplina de metodologia científica, ou à iniciação científica, fora da sala de aula do conjunto das disciplinas, fazendo surgir em mim a indagação a respeito dos motivos pelos quais a sala de aula não se constituía em espaço para o futuro professor se familiarizar com os métodos da pesquisa e com o ambiente de construção do conhecimento capaz de cultivar dúvidas e problematizar a sua prática.

Particpei de um grupo de pesquisa no qual permaneci até a conclusão do meu curso, que me oportunizou entrar em contato com a prática da pesquisa, via os professores doutores

e mestres, e construí em mim a certeza de que, quando eu estava ali, na reunião e nas atividades do grupo de pesquisa, estava em um mundo à parte do restante da minha graduação.

Estava satisfeita comigo mesma, até que, em um debate em sala de aula sobre prática profissional, uma colega se dirigiu a mim e disse “você não está se formando para ser professora, e sim para ser pesquisadora. Seu caminho aqui no curso de pedagogia e sua capacidade não são para serem desperdiçados em sala de aula com meninos”.

Confesso que senti uma mistura de orgulho e de incômodo, porque parecia que estava em uma posição de superioridade na questão da qualidade, mas essa posição me colocava, ao mesmo tempo, como diferente daquelas colegas com os quais compartilhava tantos momentos, iria compartilhar a alegria de me tornar uma profissional em pedagogia. Passei a me questionar: por que existe esta aceitação de que a postura do pesquisador é diferente da postura do professor? Esse questionamento me acompanhou até o ingresso na pós-graduação e impulsionou o desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa que agora apresento.

Capítulo 2

A PESQUISA, O ENSINO E SUAS RELAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No capítulo anterior, desenvolvi a problemática da pesquisa que culminou na definição do objetivo deste estudo, a saber, conhecer as representações de professores universitários sobre a relação entre ensino e pesquisa no contexto da formação inicial docente. Este objetivo permitiu evidenciar conceitos fundamentais: pesquisa, ensino-aprendizagem e ensino com pesquisa. Neste capítulo 2, apresento a sistematização do quadro teórico acerca dos conceitos acima referidos, que me forneceu subsídios para a coleta e análise dos dados.

2.1 CONCEPÇÕES DE PESQUISA

A pesquisa, enquanto aventura intelectual de compreensão, descoberta, invenção diante dos fenômenos naturais e de situações problemáticas, é um ato inerente ao ser humano, tanto no sentido filogenético quanto ontogenético. Assim, investigação e ação sobre o contexto fazem parte da evolução, ou filogênese, da espécie humana. Configuram o homem como tal libertando-o, como afirmou Engels (1876), de sua prévia condição animal. Perpassam toda história da humanidade, com farta evidência na trajetória da Filosofia.

A atitude investigativa faz parte da ontogênese do indivíduo da espécie humana posto que, diferentemente dos animais cuja semelhança com outros indivíduos da sua espécie é determinada geneticamente, ele torna-se humano porque aprende no convívio com outros seres humanos. Essa aprendizagem resulta da atitude de compreender o mundo que lhe cerca e agir adequadamente sobre ele. Nesse sentido, a criança é ‘investigadora’ e desenvolve-se a partir do processo ininterrupto de desestruturação e reestruturação cognitivas, de diferenciação, comparação, generalização de conhecimentos e esquemas de pensamento construídos em relação com o contexto físico, social em que está inserida, como formulou Piaget na sua vasta obra. O “[...] dinamismo questionador peculiar ao espírito humano já se

manifesta na primeira infância, quando a criança multiplica seus “o quê” e seus “por quê” que chegam a embarçar os adultos.” (RUIZ, 1996, p.96)

A atitude de pesquisa é, portanto, fundante do ser humano, é base do seu desenvolvimento numa perspectiva integradora ao conjunto da espécie, mas essencialmente emancipadora, autoral, protagonista.

Nesse sentido a pesquisa e a própria ciência decorre da “[...] tendência humana para procurar explicações válidas, para questionar e exigir respostas e justificações positivas e convincentes.” (RUIZ, 1996, p.96). Entretanto, na sociedade moderna a pesquisa ganha novos contornos e limites, sendo essencialmente associada ao termo “científico”. A ciência moderna positivista busca assegurar o caráter científico da pesquisa afirmando uma profunda diferenciação entre conhecimento científico, produtos dessas pesquisas, e o conhecimento do “senso comum”, “conhecimento vulgar”. Assim, essa “[...] ciência constrói-se, pois, contra o senso comum, e para isso dispõe de três atos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação.”, como revela Santos (1989, p. 31).

Sendo mistificado, esse conhecimento é considerado como um mundo especial, que não é passível de ser confundido, demisturar-se e nem precisar de nenhum outro. Declara-se autônomo e incomparável.

O conhecimento científico fruto dessa concepção de pesquisa se coloca como a própria representação do objeto, onde a teoria advinda deste conhecimento explica, de forma definitiva e inquestionável, todas as situações. Ele é totalitário “reconhece uma só natureza material, que engloba e explica o mundo dos valores e o mundo dos fatos” (RIBEIRO JR, 2008, p. 11). As sistematizações criadas, a partir da observação dos fatos, são aplicadas a todas as dimensões da vida sejam elas naturais, sociais, políticas, econômicas ou culturais.

Esse conhecimento busca a unanimidade de opiniões em torno do objeto. As diferenças não existem, e se algumas persistirem, não chegam a constituir diferenças qualitativas e as leis se encarregam de justificá-las. Não há dados contraditórios, nem situações conflituosas nesse tipo de conhecimento. O conflito, a contradição ou a diferença dificultam o rigor científico. Ele é induzido a conclusões que se encaixam nas teorias antes descritas. O objeto desta forma é apenas adaptável e conduzido a uma evolução, que garante, segundo Santos (2000), a ordem e a estabilidade para que o determinismo mecanicista se instaure. A causalidade da ciência positivista é antes de tudo, o mecanismo para a normatização que se funda em leis universais. Lembra-nos o autor que,

O rigor científico, porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza (SANTOS, 2000, p. 73).

Esse conhecimento não leva em conta a história e sim os fatos isolados. Não leva em conta a dimensão humana e sim, a dimensão natural. Está interessado no que denomina de progresso. Com este ponto de vista, “esta concepção foi obtendo autoridade crescente, sempre reforçada pelo aparentemente admirável progresso das ciências naturais e suas aplicações” (HUGHES, 1980, p. 28), principalmente no terreno da economia.

O *sujeito* para a ciência positivista é objeto também, pois pode ser observado sistematicamente, desvelado pelos procedimentos científicos, manipulado e explicado pelas teorias tradicionais do campo da física e da biologia. As ações do sujeito então, assemelham-se aos fenômenos da natureza. Estas sempre se movimentam em busca da harmonia do sistema, seguindo uma ordem. Conforme Santos (2000), ocorre uma dicotomia sujeito/objeto que esconde o primeiro em favor da exteriorização do segundo.

Assim, o homem e sua história são excluídos do universo do saber. Ele é passível de ser dominado, manipulado para que se desenvolva segundo regras e recomendações com a aura da autoridade da “ciência”.

Para a criação dessas fórmulas de intervenção no mundo, a ciência positivista construiu o espaço sagrado da pesquisa, bem como formou e legitimou os pesquisadores *experts*, sujeitos conhecedores dos procedimentos, da lógica e das metodologias, capazes de descrever os fenômenos e as soluções para todos os problemas além de “estabelecer os limites do conhecimento, assim como o caráter deste” (HUGHES, 1980, p.28).

Dentro desses limites, a pesquisa hoje é desenvolvida em espaços específicos – os centros de pesquisa ou os programas de pós-graduação – e, por profissionais especificamente preparados, ou seja, os mestres e doutores. Sendo ela considerada uma atividade de alta especialidade, “num padrão único de ordem e hierarquia”, conforme afirmou Doll Jr. (1997, p.49), destinada aos *experts*, passa a ser avaliada dentro de critérios rígidos e pontuais. Como escreveu Ruiz (1996, p.97) “O conhecimento científico é privilégio de especialistas das diversas áreas das ciências [...]...”.

Para ser considerada pesquisa científica ela precisa estar situada em uma área de investigação, em um campo disciplinar; ter um objeto a ser investigado; possuir objetivos claros em torno desse objeto; adotar um método que seja compatível com os objetivos e com

os parâmetros aceitos pela comunidade acadêmica, os seus resultados precisam ser apresentados por meio de metodologias muito bem delineadas e conclusões coerentes com todo o desenvolvimento da investigação porque “O conhecimento científico é programado, sistemático, metódico, orgânico...” (RUIZ, 1996, p.97).

A despeito das contribuições que a pesquisa “científica” vem oferecendo à humanidade, a delimitação de espaços e pessoas específicas para operar com a “ciência” e a consolidação da cultura cientificista de especialização e da hierarquização das funções de construção do conhecimento configuram instâncias ideológicas que elitizam o saber científico e fundamentam a separação entre os que pensam e os que executam, entre os que decidem e os que se submetem acriticamente às decisões alheias. Apostam no amordaçamento, esvaziamento e desqualificação da atitude investigativa inerente ao ser humano, tarefas habilmente desempenhadas pela escola de massas instituída na modernidade, como evidencia Enguita (1989).

A reflexão sobre os fundamentos epistemológicos e ideológicos da pesquisa científica abre a possibilidade de ampliar o sentido da pesquisa, de incorporar novas perspectivas de fazer pesquisa resgatando o seu caráter emancipatório e democrático.

Na contemporaneidade, os critérios de construção e avaliação da pesquisa científica estão em questão. Os trabalhos que discutem os pilares da ciência moderna, como observa Santos (2005), situam-se no campo das ciências físicas e matemáticas, que lhe deram origem. Contribuíram, ainda, para esse questionamento a emergência das pesquisas qualitativas e a reivindicação e luta das ciências humanas por sua originalidade de método. Passam a ser veiculadas ideias de que a ciência

“[...] não pretende mais atingir uma verdade única e absoluta: suas conclusões não são consideradas como verdades dogmáticas mas como formas de conhecimento, conteúdos inteligíveis que dão um sentido a determinado aspecto da realidade.” (SEVERINO, 1997, p.118).

Concordam também com essa flexibilização Marconi; Lakatos (2001, p. 43) quando dizem que,

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos.

Busca-se dar visibilidade e credibilidade a novas concepções de pesquisa, a exemplo da etnográfica, autobiográfica, multirreferencial, etc. Nessa mesma perspectiva, insere-se a teoria das representações sociais formulada por Serge Moscovici. Todas elas enfatizam o papel do sujeito e assumem a preocupação de compreender a realidade transcendendo a descrição e a pretensão de um ponto de vista único. Severino (1997, p.118) nos fala que “A multiplicidade de aspectos pelos quais a realidade se manifesta abre igualmente uma multiplicidade de métodos de configuração dos dados fenomenais bem como uma multiplicidade de métodos epistemológicos.”

A emergência de novos caminhos e procedimentos concorre para a superação das dicotomias natureza-cultura, mente-matéria, observador-observado, subjetivo-objetivo, coletivo-individual, dentre outras; para a substituição da parcelização e disciplinarização do saber científico pela fragmentação temática e interdisciplinar; para a desconstrução da crença de que a ciência descobre a afirmação da ideia de que ela cria, e nesse processo criativo os pressupostos teóricos e os juízos de valor dos pesquisadores são parte dessa mesma explicação. Nesse sentido, desmistifica-se a crença da neutralidade científica, em contraposição, consolida-se o sentido de que todo conhecimento é autobiográfico e autorreferenciável. Ademais, o conhecimento resultante desses novos caminhos de fazer pesquisa visa constituir-se em senso comum e tornar-se transparente e democrático (SANTOS, 2005).

O sujeito do conhecimento é construtor do processo, daí ser preciso contemplar suas necessidades, expectativas, interesses, aspirações, potencialidades etc. E, muito mais do que criar condições de adaptação, o sujeito do conhecimento precisa buscar a transformação das energias em iniciativas criativas, autônomas, dinâmicas e cooperativas.

Essas novas modalidades de pesquisas científicas, entretanto, preservam algumas características adotadas pela ciência moderna, embora de forma ressignificada. Uma delas é o rigor científico que, a despeito de não mais se prender a metodologias quantitativas, ainda está presente no enquadramento em métodos e metodologias legitimados pela comunidade científica.

A concepção de ciência e de pesquisa moderna perpassa os diferentes segmentos e contextos da sociedade, em especial o educacional. Como enfatiza Cunha (2005, p.17), “[...] o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência [...]”, mesmo que essas concepções não sejam resultado de escolhas conscientes, mas fruto do *habitus* e da sua naturalização na sociedade e na universidade.

Em consonância com essa concepção de ciência, a posse do conhecimento na universidade, representa o principal capital simbólico e, em consequência, instrumento de poder, definindo fronteiras e “propriedades” de capitais culturais específicos que exigem respeito dos demais, ao mesmo tempo em que entendem como invasão qualquer questionamento ou tentativa de articulação, o que explica a dificuldade de se estabelecer práticas de ensino interdisciplinares.

Sob influência de tal concepção de ciência, a universidade, principal instituição de produção e difusão do conhecimento, tem assumido o ensino como sinônimo de transmissão de conhecimento, ministrado de forma fragmentada, sequencial – conforme critério do professor –, descontextualizada e como verdade inquestionável, pois coberto pelo manto da descoberta científica. Não parte, como registra Wachowicz (1998, p. 117),

“[...] dos sujeitos e realidade existentes, mas de parâmetros ideais, os quais nos propomos a atingir e para os quais dirigimos nossa atenção, enquanto a realidade continua a existir, sem que venhamos a considerá-la.”

Dessa forma, os únicos sujeitos ativos são os pesquisadores-teorizadores, porque nem estudantes, nem professores são concebidos como capazes de questionar, criticar, acrescentar ou apresentar pontos de vista diferentes daqueles aceitos pela comunidade acadêmica. A transmissão e a recepção são as marcas do ensino positivista. Muitas vezes o professor que transmite aquele conhecimento perde o sentido da sua atuação porque se coloca em uma situação de apenas transferir para a sala de aula a fala de outro sem externar a sua própria fala. A visão de qualidade da formação oferecida está diretamente associada à quantidade de informação transferida aos estudantes.

Como afirma Mizukami (1986, p.8), “raciocínios e demonstrações mais elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros” estão sempre cercados de um ambiente de controle que, em alguns momentos, assumem a sua faceta mais explícita, a implementação da metodologia de aprendizagem via treino, na qual o estímulo é aplicado para que ocorra uma resposta previsível.

O estudante se vê na situação de ouvir e reter, e para isso deve ter boa memória e boa vontade de copiar e demonstrar atenção ao que está sendo exposto, um conhecimento que se mostra muito distante do seu cotidiano, da sua vida corriqueira e cheia de contradições e situações problemáticas que não têm espaço na sala de aula. As disciplinas, em geral não

possuem relação entre si. O conhecimento disciplinar, fragmentado e estanque vai formatando uma maneira de pensar mecanicista.

Tal perspectiva de ensino assume a aprendizagem como aquisição de informações e demonstrações transmitidas, que segundo Mizukami (1986, p.14), “[...] propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridas”.

Nesse sentido, as questões subjetivas, a vontade, a motivação do estudante não são consideradas como aspectos relevantes. A sua experiência de vida, seus saberes prévios, vistos como conhecimento vulgar e do senso comum são desqualificados, portanto, não são objetos de reflexão e nem pontos de ancoragem para novas aprendizagens (MIZUKAMI, 1986, LIBÂNEO, 1987).

A separação entre sujeito e objeto, base da neutralidade científica, preconizada pela ciência moderna positivista, parece se expressar no processo de ensino-aprendizagem na universidade por meio da distância que os professores impõem entre si e os estudantes, configurando um clima relacional de tensão e por meio da separação entre os saberes prévios dos estudantes e o conhecimento legitimado pela academia. Tal situação necessariamente interfere negativamente na aprendizagem significativa na medida em que esse processo é essencialmente relacional e essa relação é responsável por boa parte do aprendizado não intencional.

Com efeito, os alunos aprendem muitas outras coisas além daquelas que os professores esperam que aprendam. Isto porque os professores também ensinam outras coisas além daquelas que se propõem a ensinar. O que o professor ensina sem querer ensinar e o que os alunos aprendem sem querer aprender, por sua vez, pode representar o mais importante e mais permanente produto do processo ensino-aprendizagem. E isto depende, em boa parte, do tipo de relação que se estabelece entre professor e aluno. (GIL, 2006, p.58)

Apesar de bastante arraigado e difundido esse ensino nem sempre satisfaz aos próprios professores que se deparam com a dificuldade crescente de conseguir que os estudantes aprendam. Entretanto, o processo de mudança é dificultado pela ausência de uma formação específica e de espaços instituídos de reflexão, troca de dúvidas e de experiências que representam avanços.

Como registram Anastasiou; Alves (2007, p. 69), “Os professores são sujeitos de sua história e se encaminham na direção de suas crenças e valores, etc.” Desvendar essas crenças e representações acerca dos fundamentos epistemológicos, políticos, pedagógicos do fazer docente é fundamental para o processo de mudança na direção de um ensino que tenha como foco o estudante e a aprendizagem significativa.

Essa concepção de aprendizagem, sistematizada por Ausubel e desenvolvida por outros autores, debruça-se sobre as formas de ação do sujeito aprendente.

Segundo Moreira (1999, p.11),

Para Ausubel, a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Isto é, nesse processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de “conceito subsunçor” ou, simplesmente, “subsunçor”, existente da estrutura cognitiva de quem aprende.

Isto significa que a aprendizagem não ocorre por meio da simples apresentação de um novo conteúdo, de forma descontextualizada e com o rigor que a concepção tradicional exige. Contextualizar aqui significa que, inicialmente, é importante relacionar a nova informação com a realidade particular do aprendiz. Dessa forma, as informações que o aprendiz já traz assumem uma importância vital no processo de aprendizagem significativa, porque esta servirá de apoio identificador, ou na expressão de Ausubel, de “subsunçor” para a nova informação.

O “subsunçor” é, portanto, um conceito, uma idéia, uma proposição, já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de ‘ancoradouro’ a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o sujeito (i.e, que ele tenha condições de atribuir significado a essa informação). (MOREIRA, 1999, p. 11)

A bagagem preexistente no aprendiz tem uma importância porque ela é capaz de tornar a nova informação familiar ao seu conjunto cognitivo. Possibilita que os estudantes consigam se localizar nesse processo no qual o contato com novas informações causa estranheza inicial e faz com que seja possível demonstrar que tanto um quanto o outro tem uma relação de historicidade e que não são estanques.

Como nos fala Libâneo (1987), o processo com adultos deve também levar em conta a necessidade deste significar aqueles novos códigos, novos conceitos na sua estrutura cognitiva

construída ao longo de suas experiências anteriores e durante o processo de formação. Por isso as abordagens que creem que a imposição de um conhecimento estranho, ou baseado na simples memorização, ou ainda a descrição formal de uma teoria, são suficientes para que ocorra a aprendizagem, cometem um grande equívoco porque estas não conseguem se relacionar, não conseguem interagir com a estrutura interna do sujeito, permanece na retenção que se limita a associar, mas não modifica essa estrutura cognitiva, o que limita a capacidade desta de elaborar e de diferenciar. Moreira (1999, p 20-21) afirma que o imprescindível para a aprendizagem significativa “é que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não-arbitrária e não-literal ”.

Elaborar, no processo de aprendizagem significativa, é tornar o material novo relacionável com os conceitos relevantes, ou seja, associar imagens, lembranças já existentes com os conceitos que imediatamente têm alguma ligação com aquela nova informação. A partir dessa relação é possível uma reelaboração, ou seja, uma incorporação por meio de modificações, uma interpretação, uma singularidade, uma forma própria de ver tanto o material já existente quanto do novo material para se transformar em outro novo.

Já a diferenciação consiste no processo de modificação da bagagem de informação inicial do aprendiz, tornando-a mais complexa, graças à “interação que ocorre na aprendizagem significativa entre o novo material a ser aprendido e a estrutura cognitiva existente [...]” (MOREIRA, 1999, p.24).

Outra condição importante para que ocorra a aprendizagem significativa é o material ter potencial lógico, ou seja, “não-arbitrário e não-aleatório, de modo que possa ser relacionado, de forma substantiva e não-arbitrária, a idéias correspondentemente relevantes, que se situem dentro do domínio da capacidade humana de aprender”. (MOREIRA, 1999, p.21).

Além disso, o significado lógico deve ter condições de se converter em significado psicológico o que é importante por ser “uma experiência inteiramente idiossincrática” (MOREIRA, 1999, p.22). Por este motivo não se deve crer que a aprendizagem tem um padrão de concretização. Cada sujeito tem uma forma própria de significar o conhecimento, de ver o mundo, de sentir as emoções, o que influencia a forma de aprender porque tem relação com a forma singular de se posicionar no mundo. Essa característica também traz a necessidade de espaço para escolhas. A construção do conhecimento deve ter espaço para escolhas de caminhos que possibilitem o sujeito significar o processo.

Esse processo de transformação do material lógico em psicológico dá a característica ao conhecimento de se tornar potencialmente significativo e isso depende do outro, ou seja, depende da forma como esse material é apresentado ao sujeito, depende das possibilidades e condições que o externo a ele permite para que ele se relacione com esse material.

Portanto, as condições para que o aprendiz ancore o novo conhecimento não estão dadas a partir dele apenas, mas também a partir do modo com o qual é apresentado ao aprendiz, se faz relação com os conhecimentos prévios, se faz alguma ponte com a sua experiência concreta de vida, com o seu cotidiano fora da sala, ou com lembranças das histórias de vida, ou com alguma experiência acontecida durante o período da formação. A pesquisa tem potencial para ser significativa visto que por meio dela o estudante vivencia a forma de elaboração de conhecimento, pode estar sempre remetendo a situações concretas do seu dia-a-dia e constrói um caminho próprio.

Mas nesse processo de construção de caminhos próprios, de significação por parte do aprendiz, a construção das novas estruturas se dá gradativamente, em um processo de constantes idas e vindas, de confrontos e contradições. “O principal problema na aquisição do conteúdo de uma disciplina acadêmica é neutralizar o inevitável processo de assimilação obliteradora que caracteriza toda a aprendizagem significativa” (MOREIRA, 1999, p.27-28).

O ensino capaz de promover a aprendizagem significativa do estudante busca envolvê-lo como pessoa, contemplando diferentes aspectos como: pensamentos, sentimentos, representações, crenças, valores, cultura, profissão, etc. Isto implica, além dos aspectos analisados acima, que o professor atribua importância e procure despertar o interesse do estudante, com o uso de estratégias apropriadas. Com afirma Gil (2006), o ponto de partida da motivação para aprender é o reconhecimento por parte do estudante da necessidade de aprender algo.

Muitos entendem que esse aspecto esteja ultrapassado e que no ensino universitário já não tenha sentido falar e muito menos se preocupar com a motivação dos alunos, porque já são adultos e a motivação deve partir deles mesmos. Grande engano! Trabalhar com a motivação de aprendizes em qualquer idade e tempo é exigência básica para que a formação continuada possa se efetivar, inclusive conosco mesmos. Só aprendemos coisas novas quando nos apercebemos de que elas têm um interesse especial para nós. (MASETTO, 2005, p.87)

O ensino que aposta na motivação de aprender de forma significativa parte dos conhecimentos prévios dos estudantes, procura entender a lógica que lhe sustenta, explora as

suas contradições e lacunas frente aos novos conteúdos de forma que o estudante se sinta desafiado a ressignificar ou integrar os novos conteúdos. Valoriza a expressão oral do sujeito compreendendo, como insistiu Vigotsky (1989), a importância da linguagem para a evolução da capacidade de pensar de forma crítica. Incentiva a formulação de perguntas, permite ao aprendiz entrar em contato com situações concretas e práticas da sua profissão e da realidade que o envolve. Além disso, estimula o estudante a se engajar e assumir a gestão do seu próprio processo de aprendizagem e, dessa forma, capacita-o a transferir estes conhecimentos construídos para outras situações profissionais (MASETTO, 2005).

O ensino baseado na problematização, nas suas diferentes formas e possibilidades, entre elas a aprendizagem baseada em problemas (ABP), é um caminho fundamental para a aprendizagem significativa. Fundamenta-se na ideia de que o aprendiz é um participante ativo do processo de aprender, ao selecionar e transformar a informação recebida, ao construir hipóteses, formular interpretações próprias. “Trata-se, portanto, de uma metodologia formativa que estimula o estudante a uma atitude ativa e que apresenta uma lógica semelhante à da pesquisa científica, já que, a partir de um problema, constroem-se hipóteses, buscam-se dados, que são analisados e discutidos até chegar-se a uma solução.” (GIL, 2006, p.177) Nesta situação, a responsabilidade do professor é garantir as condições e recursos necessários para que os estudantes construam a solução do problema, tarefa que, tal como a transmissão/ aula expositiva, requer domínio do conhecimento e também habilidades de pesquisador para, a partir dos dados que emergem, neste caso trazidos pelos estudantes estabelecer novas formas de relação com a teoria objeto de estudo.

Nessa perspectiva, Guarnieri (2005) destaca a necessidade de se encarar o ensino como uma parceria, como espaço de indagação e reflexão na tentativa de construção da autonomia dos sujeitos. Sendo a aprendizagem vista como um processo realizado pelo sujeito, ela é intrinsecamente subjetiva, pois ela é relacionada à “formação de novas estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo” (MIZUKAMI, 1986, p.64), embora se desenvolva sempre num processo social e interativo. É uma ação do sujeito para se situar no mundo e, a partir disso, descobrir problemas que lhe interessam e cuja a resolução é requisitada por meio da codificação e da abstração. “O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.” (LIBÂNEO, 1987, p.35).

2.1.1 Concepções de formação de professor

A compreensão sobre a relação entre ensino e pesquisa pressupõe uma reflexão sobre que profissional se almeja formar, em outros termos, que concepção de professor orienta o projeto formativo.

Grosso modo, duas perspectivas encontram-se em confronto no campo do debate de ideias, embora na prática educativa não apareçam de forma claramente dissociada. Uma perspectiva que se relaciona fortemente com a concepção de ciência positivista, baseada na racionalidade técnica, concorre para a formação do professor como um técnico, aplicador de teorizações e métodos formulados por outrem e, a outra perspectiva, que emerge na década de 1980 na América do Norte e contagia os países do ocidente, visa a formação do professor profissional.

A ideologia racional técnica-instrumental dificulta a *prática profissional* autônoma dos professores porque as condições de trabalho e organização pedagógica não contempla a vontade dos professores, fazendo com que o processo seja estéril de intencionalidades por parte do corpo docente, conduzindo-os a atitudes de dependência em relação aos *experts* na hierarquia dentro da divisão social do trabalho. Pois,

Os processos de racionalização do trabalho do professor, a separação da concepção e da execução, não significam apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mas este processo de dependência externa se produz necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas. Um aumento da regulamentação prescrita da prática docente, no contexto das formas burocráticas que dominam as relações institucionais, exige necessariamente um aumento da prescrição indiscutível dos resultados para que possam agir de maneira efetiva como critérios de controle no cumprimento das referidas prescrições (CONTRERAS, 2002, p. 194).

Essa racionalidade simplifica o sentido da autonomia, reduzindo-a a aplicações utilitárias de uma prática dicotomizada e reprodutivista. Isso compromete a autonomia dos professores em relação ao conhecimento, ao ensino, aos alunos e à profissão docente. Não é possível reduzir a questão da autonomia a posições maniqueístas de é autônomo ou não é autônomo, porque ao acreditar na sua construção:

[...] irão se entrelaçando os aspectos pessoais (os próprios compromissos profissionais) com os de relacionamento (já que o ensino se realiza sempre em um contexto de relações pessoais e sociais); as tentativas de

compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos, e a independência de juízo com participação social. (CONTRERAS, 2002, p. 193).

Do ponto de vista da racionalidade técnica-instrumental, a formação de professores é uma prática funcional, que cumpre um papel de desenvolvimento de capacidades, habilidades e destrezas humanas muito restritas, pois muito limitadas e direcionadas a uma determinada finalidade, visando à reprodução e adaptação à cadeia produtiva. Esse modo de produção está estruturado em atividades padronizadas, com trabalhadores submissos e sem autonomia, executando tarefas fragmentadas. Tal modelo de produção é transposto para as diretrizes curriculares tradicionais dos cursos de formação de professores, o que contribui para a desvalorização da categoria docente. Os professores continuaram experimentando a “perda de controle sobre os seus meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade, portanto, proletarizou-se.” (BRZEZINSKI, 2002, p.12).

Baseado nessa lógica, a formação inicial docente está muito centrada na aquisição de conteúdos fixos, quase sempre descontextualizados e apresentados de forma fragmentada que concorrem para o distanciamento e naturalização dos conflitos e superficialidade das análises, sem uma conexão entre as diversas disciplinas. As chamadas disciplinas teóricas são ministradas no período inicial do curso e apenas no final do curso é que os futuros professores experimentam as chamadas disciplinas práticas. Esse é um quadro que legitima a dicotomia entre a teoria e a prática, torna a formação estática e não favorece a mobilização dos diversos saberes existentes em um processo formativo.

A dicotomia curricular entre formação geral e formação especializada, concebida pela racionalidade instrumental, compreende a primeira de forma especulativa, metafísica e a segunda de forma mais instrumental, fornecendo os conhecimentos necessários para a formação técnica. A primeira destinada à formação teórica envolvendo conhecimento, moral e estética e a outra sendo destinada à formação para a prática se relacionando diretamente às exigências do trabalho. Essa dicotomia se deve ao fato da visão dominante de formação profissional como aquela formação restrita e ligada apenas ao saber-fazer, separada do saber-ser (MARCELO GARCÍA, 1999).

Os modelos formativos orientados pelo paradigma cientificista priorizam a tradição na qual o professor domina os conteúdos disciplinares e estes devem ser assimilados como absolutos. A habilidade de transmissão de conhecimentos confirma o papel do professor como

executor e transmissor de teorias e a realidade educacional e o próprio ensino é descontextualizado e pouco problematizado. Nesse sentido,

[...] os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos ‘científicos’. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.” (NÓVOA, 1997, p.27).

Nessa perspectiva o papel professor no processo de construção da profissão é “[...] minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente.” (RAMALHO, 2004, p.21)

Em contrapartida, na perspectiva da profissionalização da docência, o professor profissional é entendido como aquele que, com base em uma consistente formação cultural, científica e pedagógica, construída durante uma formação inicial universitária, voltada para a reflexão, o discernimento e a compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional (TARDIF, 2002) é capaz de lidar de forma autônoma com os problemas inusitados do contexto da sua prática.

Essa autonomia não é entendida como tomada de decisões sem ingerência externa, como possibilidade de fazer não importa o que nas quatro paredes da sala de aula. Conforme Contreras (2002), a autonomia do profissional docente reflexivo não é o um ato isolado, individualista, não se desvincula do copensar com as outras pessoas com as quais trabalha na busca da compreensão e ressignificação contínua da própria identidade profissional. Configura-se como uma forma de intervenção no terreno da prática cujas decisões assumidas pelo docente consideram a complexidade, a pluralidade de visões, interesses e práticas, as contradições e dilemas das situações educativas. Nesse sentido, a autonomia não pode ser exercida a partir da negação da autonomia dos demais, resulta sempre de um processo de negociação, de diálogo, de abertura para rever seus pontos de vistas e crescer continuamente com o outro como pessoa e profissional. O que pressupõe reconhecer sua parcialidade, incompletude e a existência em si de aspectos que critica nos outros. As decisões autonomamente assumidas “[...] se constroem na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” (p. 198). A autonomia docente significa, para o autor, independência intelectual, distanciamento crítico e emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, e se apoia na defesa de certos valores educativos e sociais como de justiça, igualdade, participação social,

[...] os quais compõem uma visão política da escola um compromisso com determinado horizonte utópico para a sociedade e um propósito educativo para o ensino desenvolvimento de todos os seus alunos como pessoas. Sob a configuração de um ideal e de uma prática democrática para toda a sociedade, e não só para a escola, se propõe hoje a necessidade de uma autonomia profissional. (CONTRERAS, 2002, p.204)

O exercício da autonomia do professor profissional tem como base os saberes, competências e atitudes que definem a profissão, que configuram a sua identidade, em outros termos, a profissionalidade docente, apropriada/construída na formação inicial universitária, primeira etapa da profissionalização docente, e durante toda a trajetória profissional (RAMALHO, 2004).

A formação inicial na perspectiva da profissionalização docente deve ser capaz de contribuir para tirar o futuro professor da posição de mero consumidor do conhecimento mediante a experiência permanente de processos que ultrapassem a simples recepção, reprodução de teorizações, e em contrapartida, fomentem o ato de questionar sempre, de construir conhecimento, de estabelecer a relação teoria e prática em novas bases.

A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam uma posição crítica da prática em questão (RAMALHO, 2004, p.26).

A conquista dos saberes, competências e atitudes do profissional capaz de balizar a autonomia docente no contexto da prática, diante das situações inusitadas e problemáticas da sala de aula, só é possível de acontecer no interior de uma formação que assegure ao futuro professor uma participação ativa, a condição de protagonista, cogestor da sua formação. Implica o envolvimento do aprendiz como pessoa, com suas cognições, valores, sentimentos, interesses, histórias e projetos possibilitando, assim, a ressignificação das visões de professor, aluno, ensino, aprendizagem construídas ao longo da sua trajetória escolar essencialmente tradicional.

A formação do docente enquanto profissional concebe o professor como um sujeito e como tal possui saberes prévios, ou “saberes iniciais e possui uma complexidade de características pessoais, afetivas, humanas, sociais que irão compor e influenciar a sua própria construção profissional. Aproxima-se da orientação personalista de formação que “ênfatiza o

caráter pessoal do ensino, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.37).

A formação de professores na perspectiva da profissionalização deverá então dialogar com essas características porque é um movimento necessário para o convencimento do futuro professor e para a construção de uma formação significativa para ele, porque “o recurso mais importante do professor é ele próprio” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.37), fortalecido pelo processo de interações, conflitos sociocognitivos, gerados pelos contatos com os saberes dos diversos sujeitos.

Assim, a formação inicial “[...] deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente, que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p.28). Isso significa que essa mudança precisa ser assumida como algo que se aprende na formação inicial, não essencialmente pela via do discurso do “dever ser”, de prescrições teóricas, mas da vivência reflexiva, da problematização, do conflito sociocognitivo, o que configura a formação como um processo de desenvolvimento humano. Dessa maneira,

a formação de professores ‘deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais’. É necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os professores sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.30).

Nesse sentido, a formação estimula o desvelamento das suposições ocultas, o questionamento do que se assume como natural, implicando os estudantes num processo de reflexão e crítica consistente, a partir da mediação provocativa e ao mesmo tempo acolhedora do professor. “[...] Significa questionar os estudantes não só através de perguntas de ‘como’, mas ‘o quê’ e ‘para que’. Significa ajudá-los a desenvolver a capacidade de tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem que permitam tomar consciência das conseqüências éticas e políticas e das possibilidades alternativas.” (ADLER, 1991 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p.92).

Sendo a formação um processo de desenvolvimento humano, ela tem estreita ligação com a vontade pessoal dos futuros professores, “é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22). Assim, a formação busca desenvolver a autonomia dos envolvidos, para que estes construam durante o processo de formação profissional uma postura de independência e senso de responsabilidade nas suas escolhas. Por isso é que a opção na formação por situações e materiais significativos é fundamental, porque constrói uma ligação, uma identificação, uma significância que só a sensação de participação do processo, crescimento e mudança pode trazer.

Se o entendimento é de que a formação inicial na perspectiva da profissionalização é um processo que busca uma nova significação, uma mudança de atitudes por parte dos futuros docentes, não podemos considerá-la ou pensá-la como uma atividade momentânea, passageira, preocupada em aquisição de práticas utilitárias e sem o entendimento e envolvimento por parte do formando.

Compreender e apreender continuamente o desenvolvimento profissional propicia uma aprendizagem construtiva de práticas, pois confere novos significados, dando sentido ao trabalho do professor, e espaço para a intenção pessoal, alicerçando o sentimento de autonomia, distanciando a alienação do trabalho docente. É necessário que o processo de formação de professores promova um contexto de indagação, um ambiente gerador de perguntas, um cotidiano repleto de dúvidas, uma abertura para o não saber e para o saber do senso comum, uma constância de reformulações das práticas e da valorização dos saberes gerados por esse processo tanto dos futuros professores quanto dos formadores. Assim, os formadores estarão aprendendo e ensinando a prática da reflexão sobre a prática, do questionamento sobre o que foi feito, sobre a importância de se arriscar em novos modelos (MARCELO GARCÍA, 1999, p.29).

A formação do profissional professor precisa assegurar o isomorfismo, ou congruência entre a formação oportunizada ao futuro professor e o tipo de atuação que se espera que ele venha a desenvolver (MARCELO GARCÍA, 1999), pois “em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual o conteúdo é transmitidos aos futuros ou actuais professores” (PÉREZ, 1992, *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 29)

Para o professor ter competência e autonomia diante do conhecimento ou dos processos em sala de aula, ele precisa exercitar-se em situações que o desafiem nesta direção no próprio processo formativo, pois como afirma Contreras (2002, p. 85) “a competência

profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional”.

Nesse sentido, além de desenvolver um ensino problematizador, baseado em metodologias participativas, que oportunizem a aprendizagem significativa, a atuação dos formadores é fundamental como exemplo, mas também como objeto de reflexão na perspectiva da construção da profissionalidade docente, tanto do formador quanto dos futuros professores.

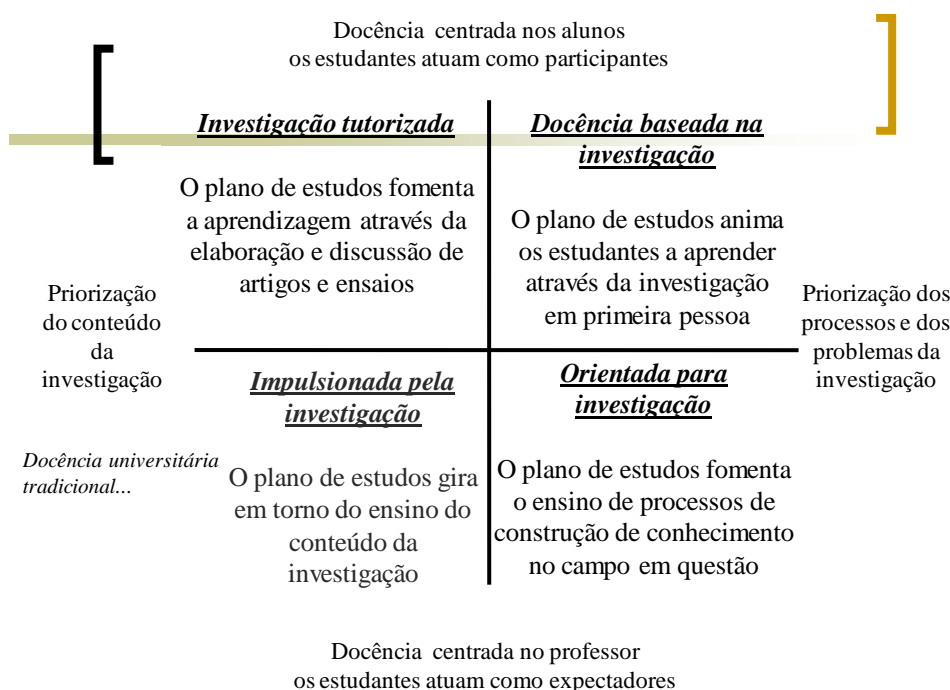
Os formadores de professores têm um papel primordial no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes dos professores em formação. Dificilmente poderíamos procurar uma mudança nos objetivos e concepções do professor sem ter em conta que os formadores são verdadeiros “mediadores” de qualquer proposta de renovação curricular. (MARCELO GARCÍA,1999, p.94)

2.1.2 A relação entre ensino e pesquisa no contexto da formação de professores

Existem várias formas de se conceber a relação entre ensino e pesquisa na universidade, não existindo, portanto um consenso sobre esta relação. Nesse sentido, conforme registra Healey (2008), os estudantes podem ser levados a estudar métodos e técnicas de fazer pesquisa, podem ser orientados a desenvolver projetos próprios, individualmente ou em grupo, podem ser convidados a participar das pesquisas desenvolvidas pelos docentes, portanto fora do contexto da disciplina. Os professores podem incorporar, como conteúdo de suas aulas, resultados de pesquisas suas ou de outros pesquisadores, ou ainda podem adotar práticas pedagógicas baseadas na problematização e indagação.

As diferentes abordagens de estabelecer essa relação no contexto da sala de aula da graduação podem ser categorizadas tendo em conta três elementos-chave: o conteúdo da investigação *versus* o processo da investigação; o lugar reservado aos estudantes – espectadores ou participantes da pesquisa; e a natureza da docência – centrada no professor ou no estudante.

Esta configuração pode ser visualmente percebida no quadro abaixo organizado por Healey (2008, p 97), denominado “Desenho do plano de estudos e a relação entre a investigação e a docência”:



Quadro 1 – Desenho do plano de estudos e a relação entre a investigação e a docência

Na parte inferior do quadro situam-se as abordagens centradas no professor, em geral na forma de aulas expositivas. No caso do quadrante esquerdo, docência *impulsionada pela investigação*, o professor desenvolve a relação entre ensino e pesquisa via a apresentação aos estudantes, preferencialmente, de resultados de estudos realizados mediante processos de pesquisa. No quadrante direito, docência *orientada para a investigação*, os estudantes aprendem os processos utilizados na pesquisa e o plano de estudos dá importância tanto ao processo de aprendizagem como a aprendizagem em si. Nesta situação os “professores pretendem suscitar um *ethos* investigador através de sua docência.” (HEALEY, 2008, p.97). Nas duas situações os estudantes são colocados frente à pesquisa na condição de espectadores.

Na parte superior do quadro encontram-se as abordagens centradas nos estudantes, ou seja, os estudantes são sujeitos ativos no processo de pesquisa. No quadrante esquerdo, situa-se a *investigação tutorizada*, na qual os estudantes em pequenos grupos desenvolvem pesquisas sob a orientação do tutor e são desafiados a elaborar três artigos com os resultados de seus estudos. No quadrante direito, docência baseada na investigação, os estudantes são também investigadores e o plano consta principalmente de atividades baseadas na indagação.

A fronteira entre o papel do professor e do aluno é mínima, ambos ensinam e aprendem, sob a coordenação do professor.

Segundo o autor, as abordagens centradas nos estudantes e baseadas em problemas fomentam a aprendizagem profunda, suscitam uma implicação ativa dos estudantes em atividades de investigação. Embora estes assimilem menos conhecimento sobre a matéria desenvolvem mais competências e são mais eficientes no campo profissional para o qual estão sendo formados, enquanto o inverso se dá com estudantes que vivenciam o ensino tradicional baseado em aulas magistrais.

As reflexões feitas sobre a formação de professor nas duas perspectivas indicam que no caso da formação baseada na racionalidade técnica, apoiada na concepção de ciência e pesquisa positivista, a pesquisa não pode ser desenvolvida por neófitos, fora das condições adequadas. Assim, relação entre ensino e pesquisa adotada centra-se na parte inferior do quadro e, em especial, no quadrante esquerdo.

A formação voltada para a profissionalização do docente, do professor reflexivo, crítico, autônomo assumiria a visão de relação entre ensino mais situada na parte superior do quadro, oportunizando a vivência de processos de pesquisa, menos preocupada com os resultados das pesquisas do que com a construção de atitudes investigativas. Nesse sentido, o ensino com pesquisa não se limita à descrição de teorias, ou prescrições de práticas. O ensino com pesquisa busca a problematização das teorias e o sentido de construção de novas práticas. Ao vivenciar em sala de aula, na formação inicial, o ensino com pesquisa, o futuro professor experimenta relações simbólicas, que podem dar-lhe ao menos a possibilidade de escolha de um novo modelo de ser professor.

Ao participar do processo de pesquisa, o estudante [...] deixa de ser objeto de ensino, para tornar-se parceiro de trabalho [...] questionamento reconstrutivo como desafio comum”. (DEMO, 1998, p.2)

Essa perspectiva de relação entre ensino e pesquisa possibilita, na formação inicial, a superação da tradicional dicotomia entre teoria e prática. O enfrentamento dessa dicotomia é uma das metas que o ensino com pesquisa na formação inicial busca superar.

A ausência da investigação e da problematização no período de formação inicial não prepara os professores para a mudança, para os imprevistos e para os conflitos inerentes aos processos educacionais. A formação inicial distante do conflito cognitivo tem “contribuído para dissociar sempre mais o processo de saber do processo de mudar” (DEMO, 1999, p.12).

Segundo Ramalho (2004, p.29), “[...] a pesquisa parece constituir-se no elemento articulador das relações teoria-prática numa visão dialética”, principalmente, quando se configura como uma prática docente e não prática apenas de especialistas-pesquisadores. Demo (1999) afirma que “a especialização resvala para o encerramento em detalhes que fazem perder a noção do todo, dificultando o diálogo com a realidade” (p.49). A pesquisa, a indagação, a investigação, a sistematização são práticas inerentes ao trabalho do professor profissional. “Não se busca um ‘profissional da pesquisa’, mas um profissional da educação pela pesquisa” (DEMO, 1998, p.2). Como nos lembra Ramalho (2004) “não identificamos a pesquisa do professor na sala de aula com a ‘pesquisa acadêmica’ produzida em instituições especializadas como os programas de pós-graduação...” (p.28).

O ensino com pesquisa revela uma concepção de conhecimento como contextual, provisório e passível de questionamento. Sempre alimentado pelos diversos saberes que são possíveis de serem articulados na sala de aula, o confronto com a prática e com a diversidade de visões é constante. O objetivo a ser percorrido é o questionamento como prática permanente do ensino e da pesquisa. O olhar pesquisador que nasce com a dúvida diante de qualquer proposta, de qualquer tema, de qualquer ideia, de qualquer teoria. Muda-se assim a concepção de ensino, pois este sai da posição de transmissor para a posição de crítico do conhecimento e muda-se a concepção de pesquisa que sai da posição de prática especial inquestionável, para prática cotidiana e familiar sempre aberta ao questionamento.

Além disso, encarando a pesquisa como princípio educativo o saber é revelador da nossa forma de ser no mundo. A maneira como pesquisamos o mundo, como o interrogamos, como estabelecemos as relações, revela a forma como apreendemos e concebemos o mundo e, portanto, tem relação direta com nossa prática de construir, de realizar a vida cotidiana. O conhecimento na pesquisa como princípio educativo dialoga com o saber. Um é o ponto de partida do outro e eles estabelecem uma relação de negação e construção de um novo saber. Não é um processo extrínseco, imposto e estranho. Parte de algo subjetivo, intrínseco.

A pesquisa cotidianizada na formação é aquela que deve ser internalizada e desenvolvida sempre que surgir dúvidas e houver aspectos a serem investigados, articulados com diversas opiniões, com diversas teorias e com vários acontecimentos que o contexto proporciona. Contribui para a formação na direção do “profissional recriado” (DEMO, 1999, p.116) porque ela não se constrói isoladamente ou individualmente. As pesquisas desenvolvidas de forma restrita e baseadas em iniciativas individuais do professor “podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam

uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (NÓVOA,1997, p.27). Por isso, é importante que as dúvidas, os questionamentos, as articulações sejam geradas no processo coletivo de interação, de trocas de experiências e saberes e deste aspecto decorre a necessidade de “cotidianizar a pesquisa, como processo normal de formação histórica das pessoas e grupos” (DEMO,1999, p.09).

Como afirma Demo (1998, p.1) “o critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo” que possibilita indagar por meio da conscientização, as representações em torno do aprender, do ensino, da docência e ressignificar e construir novas representações que guiem as ações dos docentes.

O ensino da formação inicial orientado para a profissionalização se baseia na ideia de que as informações precisam ser criticadas, reelaboradas para serem transformadas em conhecimento que “maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” (DEMO, 1999, p.02). A investigação cotidianizada reveste o professor da capacidade de crítica e criação, além da autonomia do pensar e agir, imprescindível para a constituição do profissional. Interfere significativamente nos processos de construção da condição profissional porque constrói no professor a confiança de que ele é capaz de ser sujeito autêntico dessa construção, enfrentando a hierarquia da racionalidade técnica dominante nos cursos de formação de professores que o coloca no “seu lugar” de subalterno na divisão social de produção do conhecimento.

A formação inicial com a meta da profissionalização, preocupada desde o seu início com a cotidianização da pesquisa no seu desenvolvimento, visa à construção de atitudes no professor “de participação construtiva, [...] digestão própria [...] capacidade de elaboração pessoal” (DEMO, 1999, p.48-49) e assegura não só o conhecimento dos saberes das disciplinas, mas também os saberes pedagógicos, portanto, a competência para questionar, para estar atento às dúvidas, às perguntas que todo conhecimento, por ser incompleto, provisório e histórico deve suscitar. Busca “destacar a reflexão, a pesquisa, a crítica como atitudes profissionais (RAMALHO, p.24). ‘Ensinar’ essa atitude é tarefa da formação inicial, deve fazer parte do cotidiano da prática dos professores formadores:

A crítica... como uma atitude, uma forma de aproximação, reformulação e recriação da realidade, na qual, como elementos básicos, o esforço de conhecimento da realidade, o esforço de superação das práticas iniciais, a reconstrução de idéias próprias, tomando como referências os resultados das pesquisas, dos conhecimentos das disciplinas científicas e as experiências próprias e de outros colegas.” (idem, p.31)

Como afirma Dias (2001, p. 70) “A pedagogia universitária não é a do ensino mas a da investigação, não é a da aula, mas a do laboratório, ou se quisermos, é a da aula quando esta é transformada em laboratório de pesquisa, ou em gabinete de investigação.”

A implantação do ensino com pesquisa, da aprendizagem baseada na indagação, pressupõe entretanto mudanças fundamentais na forma de trabalhar as relações de poder entre docentes e estudantes (HEALEY, 2008). Implica, da parte do professor, despojar-se da postura professoral ou magistral de dono do saber e assumir perante os estudantes [...] a atitude humilde de quem *não sabe*, e está consciente de que anda à procura e convida os alunos a participar nessa mesma tarefa: eu ando a investigar este assunto; vocês querem associar-se a mim neste trabalho?”(DIAS, 2001, p. 70). Nesse sentido, ultrapassando a postura hierarquizadora, acolhe os estudantes como parceiros e investe na constituição de uma comunidade de aprendizagem na qual se desenvolve a “aventura da pesquisa. ”

A formação profissional construída sob o princípio da pesquisa no ensino não é ação instrumental da aplicação teórica e técnica e sim, política porque circunstanciada, imprevisível, subjetiva e intencional. A intenção é formar sujeitos profissionais questionadores, que valorizam a dúvida, que buscam o constante questionamento porque sabem que o conhecimento além de não responder a tudo porque é circunstanciado, ele é histórico porque construído na prática construtiva de formas de ser dos homens. A pesquisa científica assim não é tida como norma, como padrão tanto de conhecimento como de procedimentos. Ela é encarada como ponto de partida para a construção do ensino. Ela permite que os sujeitos identifiquem os vazios, as faltas, as lacunas que abrem caminho para os questionamentos, para as dúvidas. Ela desvela o conhecimento na sua face mais construtiva que o fato de ser inacabado e superável pelos sujeitos aprendizes, que na verdade são os alunos e o professor.

Concebida como princípio intrínseco ao ensino, a pesquisa permite a reelaboração dos processos na sala de aula. Em vez da expectativa de resultados prontos ou ações dos alunos que repetem padrões de aprendizagem, ela encara as ações da sala de aula como construções, com a participação ativa dos sujeitos e, portanto, imprevisível do ponto de vista da construção do conhecimento. O importante é que ocorra uma mudança na atitude diante da dúvida. Que se construa um ambiente que suscite o perguntar, o investigar o relacionar diversos aspectos. Essa diversidade de visões é compartilhada, criando um ambiente de solidariedade de aprendizagem.

Capítulo 3

REVISITANDO A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, complemento o referencial teórico da pesquisa, pois nele apresento uma reflexão sobre a teoria das representações sociais, abordagem adotada visando a apreensão e análise dos dados. Situo o contexto histórico de sua concepção, forneço subsídios para o entendimento do que são as representações sociais, os processos de sua constituição e as diferentes correntes que fazem parte desta teoria.

A teoria das representações sociais, elaborada por Serge Moscovici, na década de 60 do século XX, surge em meio às polêmicas e limitações existentes nos estudos da psicologia social da época. Polêmicas entre a linha teórica norte americana, chamada de psicologia social psicológica e a linha teórica europeia, chamada psicologia social sociológica (FARR, 1995). Os estudos da psicologia social foram originados em um contexto pós-guerra e refletiram o contexto cultural da época que primava pelo individualismo. Essa psicologia era essencialmente cognitivista e buscava dar explicações coerentes, lógicas, a certos fenômenos sociais perturbadores em uma época de grande tensão mundial. Em que pese as divergências, ambas as linhas teóricas seguiam essas referências ideológicas, reforçadas pelo cientificismo positivista.

Moscovici tinha uma visão crítica acerca da psicologia social dominante assim como do funcionalismo na sociologia e do naturalismo na antropologia que se baseavam no positivismo. Ele buscou explicar os fenômenos sociais e psíquicos de forma abrangente, por meio da dialética e da historicidade, com o auxílio de vários conceitos interdisciplinares. Muda o foco de análise da psicologia social, pois persegue “a mudança da esfera individual para a esfera coletiva” (MOSCOVICI, 2004, p.88), critica e abandona a “idéia de ser humano como um estatístico e da relação mecanicista entre o ser humano e o mundo” (Idem, p.88).

Adicionalmente, tinha uma concepção multidimensional de homem, e, portanto, suas manifestações deviam ser abordadas por aspectos não apenas cognitivos, mas também afetivos, como crenças, valores, de tradição, atitudes, opiniões, imagens, etc. A teoria das representações sociais traduz “[...] a interligação possível entre cognição, afeto e ação no processo de representações.” (OLIVEIRA; WERBA, 2009, p.106).

O intuito de Moscovici era, principalmente, “entender e interpretar os fenômenos sociais, ajudando a compreender, em última análise, por que as pessoas fazem o que fazem” (OLIVEIRA; WERBA, 2009, p.104).

A teoria das *representações sociais* reinterpreta a ideia do que seja o social, superando a concepção de realidade como um fenômeno pronto, acabado. O social, para esta teoria, é edificado por meio do compartilhamento coletivo e nesse processo o ser humano é construído e modificado à medida que ele atua construindo e modificando o social e a ele mesmo. Assim, concebe os fenômenos sociais como dinâmicos, contraditórios e mutáveis, gerados não apenas como manifestação individual, mas, principalmente, contextual, histórica e fruto do compartilhamento coletivo de questões que são de interesse comum aos vários grupos sociais. Confronta também o lugar reservado aos atores sociais nas teorias científicas de abordagem cognitivista e comportamentalista da psicologia ou nas abordagens funcionalistas da sociologia. Para estas teorias os sujeitos sociais são passivos, apenas receptores e com funções sociais fixas e imutáveis. O senso comum é compreendido como um saber ingênuo, incoerente e incapaz de explicar o real.

Moscovici (2004) observou que, com a circulação cada vez maior da informação advinda do meio científico e com situações de tensão cada vez mais presentes no dia-a-dia, a maneira como lidam as pessoas, as formas de agir, as interpretações e atitudes das pessoas comuns, no cotidiano das suas vidas, não correspondiam à lógica e simplificação descritas pelo meio científico sobre o senso comum.

As mudanças na sociabilidade contemporânea desvelaram a insuficiência do cientificismo para explicar manifestações cotidianas das pessoas comuns. Essas mudanças que afetam o cotidiano do senso comum ou saber popular conferiram-lhe uma forma peculiar para resolver os problemas cotidianos. Essa forma peculiar é caracterizada por um compartilhamento entre pessoas integrantes dos vários grupos e que possuem alguma identificação umas com as outras, como “um acordo mútuo” (MOSCOVICI, 2004, p.89), especialmente em contextos onde há necessidade de comunicação e de troca marca a identidade do grupo.

O senso comum não só recebe as informações do meio científico, mas, além disso, ressignifica e compartilha essas informações de uma maneira peculiar e as transforma em guia para as práticas. As informações científicas passaram a circular no cotidiano de forma mais ampla e mais difundida por conta da ampliação da escolarização e da emergência de novas

formas de comunicação que mudaram a maneira como as pessoas comuns têm acesso e elaboram essas informações.

As representações sociais, formadas a partir da interação dialética entre o individual e o social, entre a atividade psicológica e as condições sociais, como afirma Moscovici (1978), são uma forma de saber popular, uma compreensão própria e coerente dos fenômenos, “[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais [...]” (MOSCOVICI, 1981 *apud* OLIVEIRA; WERBA, 2009, p.106), que permite, aos atores sociais, traduzir e decodificar conhecimentos, assimilando-os ao seu universo, transformando o estranho em familiar.

No dizer de Oliveira e Werba (2009, p.105) são

[...] teorias sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois.

Conforme Moscovici (2004) as representações sociais são mediadoras entre o mundo das elaborações abstratas e o mundo das práticas cotidianas. São

[...] meios de re-criar a realidade. Através da comunicação, as pessoas e os grupos concedem uma realidade física a idéias e imagens, a sistemas de classificação e fornecimento de nomes. Os fenômenos e pessoas com que nós lidamos no dia-a-dia não são, geralmente, um material bruto, mas são os produtos, ou corporificações, de uma coletividade, de uma instituição, etc. Toda realidade é a realidade de alguém, ou é uma realidade para algo, mesmo que seja a de laboratórios onde nós fazemos nossos experimentos. (MOSCOVICI, 2004, p.90)

As representações são simultaneamente uma teoria e um fenômeno psicossocial.

Elas são uma teoria que oferece um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Elas são um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as idéias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87)

Enquanto teoria, as *Representações Sociais* são muito mais do que simples constatação de como pensa e age o senso comum. Ela traz uma mudança de perspectiva diante da visão

dominante na ciência sobre o senso comum. Aqui, o senso comum é um conjunto de saberes populares, construído em meio às práticas cotidianas e por meio de processos diferentes daqueles realizados na ciência. São compreensões e construções simbólicas que as pessoas comuns realizam em comunidade, em instituições, em grupos “sobre si mesmas, sobre outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.87). Não são hierarquicamente inferiores ao conhecimento científico, e sim, diferentes.

Enquanto fenômeno, as *representações sociais* são teorias cotidianas, construídas pelo senso comum, para reinterpretar os elementos da realidade social e conduzir a dinâmica das relações dos grupos específicos, coletividades que possuem interesses comuns, características que lhe conferem alguma identidade. Ao produzi-las e compartilhá-las, esses grupos constroem e revelam por meio do discurso e das práticas, modos comuns de conhecer, sentidos consensuais, “saberes do senso comum que surgem e se legitimam na conversação interpessoal cotidiana e têm como objetivo compreender e controlar a realidade social.” (OLIVEIRA; WERBA, 2009, p.105).

A teoria das *representações sociais* procura investigar e compreender essas maneiras próprias de mobilização do grupo em direção a determinadas escolhas. Essas escolhas nas práticas cotidianas muitas vezes são fruto de várias motivações advindas das experiências de cada membro daquele grupo:

Damo-nos conta de que, na maioria das vezes, nós praticamos determinadas ações, como por exemplo, comprar e votar, não por razões lógicas, racionais ou cognitivas, mas por razões principalmente afetivas, simbólicas, míticas, religiosas etc. A teoria das RS chama a atenção a essa realidade e tenta mostrar a importância de se conhecer essas representações para se compreender o comportamento das pessoas. (OLIVEIRA; WERBA, 2009, p.107)

3.1 COMO SÃO CONSTRUÍDAS AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No processo social cotidiano nos deparamos continuamente com informações ou com acontecimentos diferentes. Quando esses acontecimentos nos trazem elementos familiares, o sentido é constituído porque nos coloca em contato com um sistema estabelecido em nossas estruturas psíquicas. A confusão é criada quando somos confrontados com coisas ou

acontecimentos que nos trazem questões que, no nosso dia- a-dia, não nos são familiares. “Nossa compreensão do que é lógico ou ilógico na vida social está indissociavelmente ligada ao que nos é familiar ou estranho: compreendemos bem o que é parte de nosso contexto cultural e tendemos a compreender mal o que não é” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.80).

Dialeticamente, o que é estranho traz conflito para o familiar e ao mesmo tempo, este é ponto de partida para as novas significações. Essa tensão é que desencadeia a formação das representações sociais. Os conflitos, as tensões, nos movimentam e evocam com mais força a necessidade de localização. Fazem emergir as experiências prévias, os saberes, as referências pessoais, as marcas afetivas, as imagens marcantes. Evocam essa bagagem simbólica, ressignificando os elementos que a compõem, tornando-os distintos, porque estão confrontando as bagagens culturais e afetivas. “Os processos que engendram representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura” (JOVCHELOVITCH, 2003, p.79).

Tanto as novas informações quanto as estruturas já existentes não são cópias dos objetos externos à mente do sujeito. Elas são modificadas, são transformadas em outra coisa, “se trata de algo re-feito, re-construído e não algo recém-criado [...] não podemos evitar a distorção de nossas imagens e modelos internos” (MOSCOVICI, 2004, p.90). A modificação do sujeito e do social acontece a partir das trocas simbólicas. O sujeito, tanto individualmente quanto em grupo, não reproduz a realidade, e sim atribui um significado para as experiências, e assim ressignificando, materializa o sentido, a ideia ou o conceito e o compartilha com o grupo. Esse processo psíquico é ativo, autônomo e construtivo e com um forte potencial identitário desencadeando mobilizações compartilhadas no grupo e explicando atos comuns realizados por esse mesmo grupo e construindo as representações sociais.

Essas novas informações, ou novas imagens ou novos elementos na maioria das vezes são gerados no universo da ciência, ou no universo dos meios de comunicação, que para materializarem as suas construções simbólicas, para que estas que ganhem força material e social precisam ser transferidas para o universo do senso comum, para o universo cotidiano. Esse universo da ciência e dos meios de comunicação, onde também se situa a escola e a universidade, é chamado de *Universo Reificado*. O outro no qual se situam as pessoas comuns em seus diversos grupos é chamado de *Universo Consensual*.

O *universo reificado* envolve as elaborações abstratas, as objetivações, as teorias. Nele se situa o mundo da ciência, do não familiar e nele existem as diversas instituições que atuam como agentes de difusão de sistemas simbólicos. Os modelos de referência geral são

elaborados por esse universo. Nele, os seus membros exercem papéis específicos e hierarquizados, ocupam posições mais definidas. Existe uma diferenciação de importância entre os diversos agentes desse universo, como por exemplo, a escola não assume a mesma posição ou mesma importância no exercício do seu papel que a universidade e isso se aplica aos meios de comunicação.

Os professores da escola básica fazem parte desse universo mas, não ocupam a mesma posição que um professor universitário ou um professor pesquisador. Fazem parte desse universo os jornalistas, os teóricos das diversas áreas científicas, os integrantes profissionais da igreja, os escritores, editores, etc. Possuem posições hierarquicamente diferenciadas, porém com finalidades similares, ou seja, “muitas representações provêm de trabalhos profissionais” (MOSCOVICI, 2004, p.92) porque eles divulgam e fazem circular os novos e os antigos códigos culturais.

Já o *universo consensual* é aquele do cotidiano onde circulam as pessoas comuns e onde estas constroem as teorias do senso comum por meio da conversação. “A conversação está no centro de nossos universos consensuais, porque ela configura e anima as representações sociais e desse modo lhes dá uma vida própria” (MOSCOVICI, 2004, p.90). É aqui que o não familiar é transformado em familiar porque “as interações que ocorrem naturalmente no decurso das conversações possibilitam indivíduos e grupos a se tornarem mais familiarizados com objetos e idéias” (MOSCOVICI, 2004, p.89).

As interações nesse universo ocorrem por meio das mais diversas práticas sociais, sem uma lógica de hierarquia ou de papéis previamente estabelecidos. É onde precisamos resolver a vida, destrinchar os problemas, nos situar nos diversos grupos onde nossas relações afetivas, profissionais, comerciais, etc, ocorrem. É onde está mais explícita a contradição, o conflito. Enfim, é sobretudo nesse universo que são produzidas as representações sociais, que resultam da tensão entre esses dois universos e como afirma o autor

...a crise pior acontece quando as tensões entre universos reificados e consensuais criam uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações, entre conhecimento científico e popular. É como se a própria sociedade se rompesse e não houvesse mais maneira de preencher o vazio entre os dois universos. Essas tensões podem ser o resultado de novas descobertas, novas concepções, sua popularização na linguagem do dia-a-dia e na consciência coletiva (MOSCOVICI, 2004, p.91).

Em que pese a universidade compor o universo reificado, ou seja, fazer parte do universo que elabora as teorias, das construções abstratas de explicação do real, na

sociabilidade contemporânea essas fronteiras continuam a revelar diferenças mas, estão cada vez mais tênues. O processo de desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação determina muitas das informações que eram de exclusividade da educação formal em todos os seus níveis, sejam facilmente acessíveis ao cotidiano das pessoas. “O senso comum não circula mais de baixo para cima, mas cima para baixo; ele não é mais o ponto de partida, mas o ponto de chegada” (MOSCOVICI, 2004, p.95)

Esse processo gera um conflito entre aquilo que é transmitido como explicação lógica da realidade e as interpretações construídas a respeito dessa realidade já com novas informações difundidas pelos diversos meios de comunicação. “As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente” (JOVCHELOVITCH, 2003, p.79.)

Além disso, os próprios sujeitos sociais desse universo reificado estão sendo influenciados por essas novas maneiras contemporâneas de informar impostas pelos meios de comunicação. Eles próprios já não se orientam apenas pelo que as teorias científicas dizem. No processo de construção permanente das suas identidades os grupos profissionais, ao lidarem com os problemas das práticas cotidianas estão constantemente recorrendo aos saberes que orientam essas práticas profissionais:

[...] à medida que a comunicação se acelera em nossa sociedade, a extensão da mídia (visual, escrita e áudio) no espaço social vai crescendo ininterruptamente [...] as diferenças entre representações sociais são obscurecidas, os limites entre o aspecto icônico e seu aspecto conceptual são eliminados. O desaparecimento das diferenças e limites as transforma mais e mais em representações de representações, faz com que se tornem mais e mais simbólicas. (MOSCOVICI, 2004, p.211).

A familiarização do novo, em outros termos, a construção da representação social se verifica mediante dois processos que ocorrem simultaneamente: *objetivação e a ancoragem*. O primeiro se refere a uma nominalização e o segundo a uma classificação.

Ao longo das nossas vidas, das nossas experiências familiares, afetivas, escolares, profissionais etc., construímos modelos de referência. Quando algo não é familiar, nós tentamos classificá-lo em algum desses modelos conhecidos, nós tentamos ancorá-lo. Porém, quando esse elemento não familiar não se encaixa nesses modelos conhecidos que nos referenciam, nós somos desafiados a dar significado a esse elemento estranho, e para isso, nós “o forçamos a assumir determinada forma, ou entrar em determinada categoria, sob pena de

não poder ser decodificado (OLIVEIRA; WERBA, 2009, p.109). Esse é o processo que nos ajuda a lidar com a dificuldade de tradução, de compreensão, de interpretação inicial diante do novo, principalmente ao estarmos inseridos em um grupo profissional que necessita compartilhar informações, práticas, constituir uma identidade. Aquilo que não é familiar é convertido em familiar, ou seja, é objetivado, relacionado a imagens ou sentidos próximos:

Para Moscovici, a objetivação faz com que se torne real um esquema conceptual. Objetivar é reabsorver significações, materializando-as, o que significa dizer que a objetivação é uma ponte entre a categorização e a realidade ou, como afirma o autor (2004, p. 71): “é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”.

A objetivação é o processo pelo qual procuramos tornar concreto, visível, uma realidade. Procuramos aliar um conceito com uma imagem, descobrir a qualidade icônica, material, de uma idéia, ou de algo duvidoso. A imagem deixa de ser signo e passa a ser uma cópia da realidade (OLIVEIRA; WERBA, 2009, p.109).

A ancoragem, denominada na pesquisa inicial de Moscovici (1978) de amarração, consiste em converter um objeto social em um instrumento de que ele pode dispor, e esse objeto é colocado em uma escala e preferência nas relações sociais existentes. Ou seja, a “amarração” transforma a ciência em quadro de referência e em rede de significações. Ancorar significa trazer para perto, para o que é familiar, nomear, classificar algo que se apresentou como estranho ao cotidiano das pessoas, como afirma o próprio Moscovici:

Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] No momento em que determinado objeto ou idéia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com objeto ou com a idéia (MOSCOVICI, 2004 p. 61).

Ancoragem é, portanto, o processo através do qual se busca classificar, situar o não familiar, muitas vezes percebido como ameaçador graças à dificuldade de aceitação do estranho, do diferente. “A ancoragem nos ajuda em tais circunstâncias. É um movimento que implica, na maioria das vezes, em juízo de valor, pois, ao ancorarmos, classificamos uma pessoa, idéia ou objeto e com isso já o situamos dentro de alguma categoria que historicamente comporta esta dimensão valorativa.” (OLIVEIRA; WERBA, 2009, p.108-109).

As representações sociais acerca de uma teoria científica, de uma legislação, de proposições políticas, de um fenômeno determinado são, portanto, construídas mediante esses dois processos, no contexto das trocas e das comunicações sociais. A comunicação e a linguagem são o motor das representações, permitindo que elas sejam construídas, ressignificadas e difundidas.

3.2 O PAPEL DO GRUPO NA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A questão do grupo é importantíssima para o entendimento das representações sociais. Na busca para a solução dos problemas, o grupo compartilha representações que podem acenar para a permanência ou para a mudança de muitas das práticas. A teoria das representações sociais busca entender como internamente os grupos pensam como se definem enquanto grupo, como seu saber específico é produzido, como isto interfere nas atitudes e práticas cotidianas e como essas representações interferem na relação intergrupos.

Na contemporaneidade, os grupos não possuem mais a característica de homogeneidade dos tempos de Durkheim. Os grupos contemporâneos sejam eles científicos, profissionais, religiosos, amistosos, familiares, políticos, virtuais, etc, se caracterizam pela heterogeneidade. Além disso, eles não mais se desenvolvem com características de isolamento. Na sociabilidade contemporânea, os parâmetros definidores e delimitadores dos diversos grupos estão constantemente colocados em contato com novas referências que podem lhes conferir novas possibilidades, proporcionando tensões nas representações comuns. Os grupos “constroem um repertório comum de saber que perdura temporalmente e dá aos membros... os referenciais e os parâmetros a partir dos quais indivíduos dão sentido ao mundo ao seu redor e relacionam suas histórias individuais a narrativas mais amplas” (JOVCHELOVITCH, 2008,p.137).

Como o grupo é construído “pelas inter-relações entre o mesmo e o diferente, o Eu e o Outro” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.132), uma das tensões é a individualidade e o grupo, entre o que define o pertencimento e o que pode causar um afastamento. Pela visão tradicional, positivista da ciência estas tensões são tratadas como aspectos dicotômicos. Na teoria das representações sociais essa tensão é foco para a compreensão de muitas atitudes, não no intuito de negá-las, mas reconhecendo que elas existem porque fazem parte dos

processos sociais e buscando o aprofundamento da análise para desvelar as contradições geradas por esse processo. O grupo não é nem uma totalidade homogênea, nem um agregação de indivíduos apartados uns dos outros e sim “um campo de tensões e inter-relações que permanece em um todo inacabado, sempre aberto à mudança desde dentro ou desde fora”(JOVCHELOVITCH, 2008, p.132).

3.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DIFERENTES ABORDAGENS

A teoria das representações sociais, reconhecida pela literatura como “A grande teoria”, se desenvolveu dando lugar a três correntes teóricas contributivas e complementares. A perspectiva da abordagem processual, liderada por Denise Jodelet(2001), investiu sistematicamente no aprofundamento dos estudos iniciados por Moscovici. Essa abordagem, segundo Jodelet (2001), citada por Arruda (2002), preocupa-se, centralmente, com a construção da representação, sua gênese, seus processos de elaboração, e trabalha com os aspectos “constituintes da representação – informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos”. (p.140).

A abordagem estrutural, denominada de perspectiva do núcleo central, é liderada pelos estudiosos: Abric (2001), Flament (2001), Sá (2001), dentre outros. Para Abric (1994a), a representação social é um conjunto de informações, opiniões, atitudes e crenças organizadas em torno de um significado central. O núcleo central é o elemento em torno do qual se organizam os elementos periféricos e dá sentido à representação. Abric (1994a) atribuiu **quatro funções** essenciais às representações sociais. Função de **saber**: elas permitem compreender e explicar a realidade; Função **identitária**: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos; Função de **orientação**: elas guiam os comportamentos e as práticas dentro de um contexto social; e Função **justificatória**: elas permitem justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos Para esse autor, o sistema central é estável, coerente, consensual e historicamente determinado. Já o sistema periférico é flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo, quanto ao seu conteúdo. É caracterizado principalmente pela contradição, pelo conflito que pode existir entre os elementos que o compõem e o núcleo periférico que o molda. Conforme Arruda (2002), essa

corrente trouxe, além da sua “contribuição teórica, uma resposta às críticas relativas à metodologia, ao propor estratégias metodológicas para o estudo do núcleo central.

A terceira corrente é liderada por Wilhem Doise (2001). Considera que a representação está sempre ancorada nas significações mais gerais que intervêm nas relações simbólicas próprias de um determinado campo social. Nessa concepção, as representações assumem um lugar central nas relações intergrupais, desempenhando três tipos de funções: seleção, justificação e antecipação. A **função seletiva** traduz-se em uma centralidade dos conteúdos relevantes para as relações intergrupais, relativamente aos conteúdos irrelevantes. A **função justificativa** revela-se nos conteúdos das representações que veiculam uma imagem do outro grupo que justifica um comportamento hostil em relação a ele e/ou a sua posição desfavorável no contexto da interação. A **função antecipatória** manifesta-se na influência que as representações exercem no próprio desenvolvimento da relação entre os grupos.

Enfim, a teoria das representações sociais é uma possibilidade de compreensão de atitudes que buscam os laços de pertencimento no grupo e justificação de práticas por parte dos docentes universitários. Essas atitudes podem ter relação com o modo como esses docentes concebem o seu papel enquanto formadores e profissionais do ensino universitário e esse modo não está guiado apenas pelo conhecimento acumulado desses docentes, mas também por toda uma história pessoal de crenças, de afetos, de experiências, de imagens que em situação de identidade grupal estão em interação e portanto, construindo novos sentidos. A maneira como eles desenvolvem a comunicação em sala de aula, seleciona os conteúdos, relacionam-se com os saberes dos alunos, com as emoções que emergem nas situações da prática etc., tudo isso pode contribuir para a construção de hipóteses a respeito das suas representações sociais sobre o ensino, sobre a pesquisa e sobre a relação do ensino com a pesquisa. O modo como fazemos tem relação com o modo como pensamos. A nossa ação se relaciona com a representação que fazemos da realidade.

Além disso, sociabilidade sendo cada vez mais invadida pela tecnologia, traz uma exigência social por mudança, um desconforto com a continuidade de maneiras tradicionais para lidar com o conhecimento, processar as informações, construir aprendizagens, elaborar interpretações. Os docentes formadores de professores atuam em uma instituição que lida com o conhecimento legitimado, mas que na contemporaneidade se defronta com diversas perspectivas de pensamento e com informações difundidas rapidamente no cotidiano, por conta do desenvolvimento dos meios de comunicação e da penetração dessas informações entre os grupos profissionais que são formados na universidade. É um momento em que o

grupo profissional precisa criar sentidos comuns diante de novas ideias, de novos conceitos, de novas informações para garantir a identidade:

[...] o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens, está passando por mudanças. As pessoas estão, então, mais dispostas a falar, as imagens e expressões são mais vivas, as memórias coletivas são excitadas e o comportamento se torna mais espontâneo. Os indivíduos são motivados por seu desejo de entender um mundo cada vez mais não-familiar e perturbado. As representações sociais se mostram transparentes, pois a divisões entre mundos privado e público se tornaram confusas. (MOSCOVICI, 2004, p.91)

Neste sentido, percorrer um caminho que me leve ao encontro de elementos constitutivos das representações sociais desse grupo de professores se torna fundamental para a compreensão da relação entre o instituído no contexto social da universidade, entre o compartilhado internamente no grupo e o que é praticado em sala de aula.

Sobre esse caminho percorrido, tratarei no próximo capítulo.

Capítulo 4

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

No presente capítulo, dedico à apresentação do quadro teórico-metodológico, dos participantes e do percurso percorrido, da coleta à análise dos dados por eles fornecidos visando atingir o objetivo desta pesquisa que foi compreender as representações sociais de professores universitários sobre a relação entre ensino com a pesquisa na formação inicial de professores em uma universidade pública do estado da Bahia.

4.1 A ABORDAGEM DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No capítulo anterior sistematizei aspectos mais gerais acerca da teoria das Representações Sociais, nesta sessão destacarei os aspectos metodológicos desta teoria.

O processo de conhecer, de apreender o contexto em que está inserido para adaptar-se, e resolver os problemas com que se defronta a todo momento, e dominar, e transformar física e intelectualmente a realidade é uma atividade tipicamente humana que se concretiza pela via da representação. Conforme Jodelet (2001), representar ou representar-se é um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. A representação enquanto ato de pensamento pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto tornaria este último simbolicamente presente. O que significa dizer que só é possível decodificar o seu entorno se o sujeito o interioriza mentalmente, ou seja, constrói singularmente uma representação mental do objeto que o desafia. Logo não existe representação sem objeto, quer seja uma pessoa, uma coisa, um evento material, físico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, real ou imaginária.

Todavia, como afirmam diversos autores (ABRIC, 1994a; JODELET, 2001), a representação não é um simples reflexo da realidade, é uma organização significativa que reestrutura a realidade integrando e modificando, ao mesmo tempo, as características do objeto e do sujeito. Jodelet (2001) acrescenta que a representação assume a marca do sujeito e

de sua atividade de reconstrução e interpretação do fenômeno ou objeto em questão, o que confere à representação um caráter construtivo, criativo, autônomo e de expressão do sujeito.

As representações sociais não são fenômenos que podemos captar de forma direta e completa, pois “na vida cotidiana englobam, de forma complexa, fluida e entrecruzada, numerosos e diversos assuntos de conhecimento e numerosos grupos ou conjuntos de sujeitos conhecedores” (SÁ, 1998, p.24), por isso a constatação da sua existência, ou não, depende do que conseguimos captar e compreender sobre o que os sujeitos compartilham direta ou diretamente sobre suas práticas.

Os fenômenos ou objetos de representação social, conforme o autor, estão difundidos “[...] na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presente em inúmeras instâncias de interação social.” (SÁ, 1998, p.21).

Como lembra Moscovici, as representações sociais são “universos consensuais de pensamento”, por isso são fenômenos compartilhados pelo grupo de professores. Ou seja, com o intuito de construir práticas específicas que garantam a identidade, a estabilidade, o funcionamento e comunicação deste grupo no cotidiano, os professores universitários no seu contexto em questão mobilizam compreensões comuns a respeito dos elementos que estruturam o objeto e essas compreensões consensuais podem indicar uma permanência ou a latência de mudanças das práticas que indicarão a existência ou não da representação do objeto da pesquisa.

Mas Sá (1998, p.45) nos leva a uma reflexão ao interrogar “tudo é representação social? Há representações sociais de tudo?”. Como vimos anteriormente, todos os objetos do nosso entorno são apreendidos através do processo mental de representação, entretanto, quando se trata de representação social somente os objetos que estão no centro de um grande número de interações, que remetem à questões de poder, que são mais carregados de investimento material ou simbólico suscitam a sua construção. Segundo Roquette; Rateau (1998) o desafio do pesquisador é identificar objetos sociais determinantes para a realização de um projeto político no sentido mais largo do termo, por exemplo, uma ação educativa. No dizer de Sá (1998), um objeto que tenha “relevância cultural” ou “espessura social”.

O objeto de pesquisa deste estudo, a relação entre ensino e pesquisa no contexto da formação dos professores, em princípio pode se configurar como objeto passível de

construção de representações sociais no contexto em questão. A relação entre ensino e pesquisa é um aspecto que faz parte do universo acadêmico, é um elemento que caracteriza a instituição universitária diferenciando-a inclusive de outras instituições de ensino superior. Entretanto, a relação entre ensino e pesquisa, é um objeto fluido, alvo de controvérsias e difícil de ser percebido na prática, apesar da aparente unanimidade no terreno do discurso e na legislação. Apesar disso, é um elemento que faz parte das trocas, das comunicações entre os docentes universitários, e tem relevância no campo da formação de professores, ainda mais no momento em que se discute a formação do professor pesquisador, do professor reflexivo.

O caráter controverso da relação entre ensino e pesquisa se deve ao fato de que esta relação confronta a concepção de ensino e de pesquisa, a concepção de formação de professor na universidade, a representação de professor e de estudante. Remete a questão de poder.

Além do mais, é provável que professores universitários de uma universidade pública, com formações semelhantes, atuando cotidianamente em um mesmo curso, constituam-se em “um grupo real estruturado”, ou seja, “as relações entre os membros baseiam-se em direitos, deveres, obrigações” (LEME, 1993 *apud* SÁ, 1998, p.54) e em laços profissionais que os ligam em torno de “interesses comuns e um mesmo senso de identidade” (SÁ, 1998, p.56) e que desenvolvam trocas sobre este objeto que pela sua natureza teria impacto nas suas práticas educativas.

A pesquisa das representações sociais se inscreve numa perspectiva construtivista segundo a qual o conhecimento não provém exclusivamente nem das estruturas internas do sujeito nem dos objetos exteriores a esse sujeito. Ele decorre da interação entre o sujeito e o objeto, interação na qual um e outro se modificam mutuamente. Nesse sentido, não existe nem um corte e nem uma dicotomia entre o universo exterior e o universo do indivíduo ou do grupo.

Considerando a multidimensionalidade que caracteriza os fenômenos das representações sociais, as investigações nesse campo não se restringem a uma única perspectiva de pesquisa: a perspectiva de Jodelet (2001) seguidora da perspectiva processual desenvolvida por Moscovici; a perspectiva de Doise que correspondeu ao método estatístico correlacional e a de Abric com o método experimental (SÁ, 1998). Porém, conforme o autor, o que se observa nas pesquisas sobre representações sociais é uma “interpenetração” de métodos, de estratégias.

Optei pela pesquisa qualitativa, pois ela é a mais apropriada para a investigação das representações sociais, já que permite acessar mais facilmente às construções simbólicas,

subjetivas, compartilhadas e contextuais, em consonância com o objetivo desta pesquisa. É uma análise que prioriza a manifestação dos sujeitos, com muita atenção à complexidade dos discursos e das práticas cotidianas desses mesmos sujeitos, e afasta-se da formalização e da simplificação por vezes cometidas por metodologias ou técnicas voltadas exclusivamente para o aspecto quantitativo. Mesmo que para tornar manejável pela ciência, seja necessário que a investigação seja guiada por teoria, ou seja, mesmo que corra o risco que esta teorização simplifique o objeto, ainda assim, a pesquisa qualitativa é o tipo de pesquisa que mais se aproxima do caráter multifacetado do fenômeno em questão, ou seja, da relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores.

Conforme Jodelet (1989, p.32), as representações sociais “circulam nos discursos, são conduzidas por palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e nos agenciamentos materiais ou espaciais”. Isto significa que o discurso e as condutas são as principais formas de expressão das representações sociais. Neste estudo, para acessar as representações dos participantes, adotamos a via do discurso, mais amplamente utilizada nos estudos sobre representações sociais. Apesar de optar pelo discurso, foi possível obter informações ricas de detalhes sobre suas práticas, pois, era em referência a elas que os participantes expressavam seus pontos de vista. Como afirma Abric (1994a), as representações, as práticas e os discursos são partes indissociáveis de um todo. Ademais, segundo o autor, as representações e as práticas se engendram mutuamente.

Buscamos interpretar essas representações por meio de “manifestações discursivas” (SÁ, 1998, p. 25) que os sujeitos externaram a respeito de várias dimensões como ensino, pesquisa, aprendizagem, papel do professor, relação teoria e prática, que estruturam as práticas cotidianas no ambiente docente universitário e formativo de professores.

4.2 A ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

Neste estudo, considerando, que nosso interesse é identificar alguns elementos que possivelmente compõem as representações sobre a relação entre o ensino e a pesquisa, e não essencialmente conhecer a sua organização interna, adotamos a técnica da entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada se configura como um tipo de interação verbal conduzida de forma flexível pelo pesquisador (SAVOIE-ZAJC, 2000). Essa técnica repousa sobre alguns postulados. Um primeiro considera a entrevista como uma narração, o que significa dizer que ela comporta uma “unidade de sentido” e que seus componentes devem ser considerados como partes interligadas de um conjunto, na perspectiva de não se perder o sentido que os participantes dão à suas palavras. Um segundo postulado, considera que “a perspectiva do outro tem sentido”, em outras palavras, o participante é um sujeito ativo que atribui sentido a sua ação num processo de interação. Um terceiro postulado, sobre o qual repousa a entrevista, compreende a “natureza da realidade” como um processo em permanente mudança. Assim, “o que é escutado no curso da entrevista depende do momento no qual a questão foi posta e do estado de espírito do respondente” (SAVOIE-ZAJC, 2000, p. 267).

Na interação entre sujeito que fala e sujeito que escuta, o diálogo é o elemento central, mas pode fomentar desconfiança e silêncio na medida em que um quer saber o porquê do conteúdo apresentado pelo outro. Ambos os sujeitos não estão em relação de igualdade, pois o informante detém as informações de que o entrevistador necessita, e esse maneja a transferência e coloca o entrevistado no lugar da fala, do simbólico, do direito e do avesso da informação de que o pesquisador necessita para sustentar sua construção teórica.

A entrevista semiestruturada, embora tenha questões-chave apresentadas em sintonia com o fluxo da fala e do raciocínio do participante, deve buscar o máximo de aprofundamento possível, profundidade compreendida aqui no sentido da complexidade que passa das informações gerais para as mais profundas, ou vice-versa, de modo a mergulhar no conteúdo manifesto e latente do discurso do participante. Nesse sentido, a entrevista é uma densa possibilidade de captação de ideias, de saberes, de conteúdos diversos, narrativas, memórias individuais e coletivas e de representações. É um ato cognitivo, social e histórico de produção de um conhecimento de um “sujeito procurante, conhecente, pensante” (MORIN, 1996, p. 337).

Conforme registra Sá (1998, p.90),

As perguntas são formuladas precisamente para ir além da espontaneidade em direção ao que por várias razões não é comumente dito... algo que não pode ser revelado de forma espontânea simplesmente porque se trata de um conhecimento óbvio para a população estudada; mas não para o pesquisador, que deve portanto perguntar para chegar a descobri-lo[...] assegura a consistência teórica do método, pois com frequência o não dito[...] constitui um conteúdo principal da representação.

4.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os sujeitos deste estudo são professores efetivos de uma universidade pública do interior da Bahia. Todos lecionam no curso de Pedagogia disciplinas obrigatórias e específicas da área de educação do referido curso, como didática, currículo, estágio, trabalho monográfico etc. O grupo é composto de homens e mulheres com faixa etária entre 40 anos e 50 anos.

Todos têm graduação em Licenciaturas. A maioria tem pós-graduação em doutorado ou são doutorandos. O tempo de experiência na docência universitária varia de 04 a 05 anos ou de 10 a 19 anos. Todos fizeram magistério e a maioria atuou como professor da escola básica.

O regime de trabalho na universidade da maioria é o de dedicação exclusiva e alguns têm regime de 40 horas. A maioria também participa de grupos de pesquisa nos quais há a participação de estudantes de graduação.

A todos foram atribuídos códigos numéricos visando garantir o anonimato dos sujeitos.

4.4 ACESSO AOS PARTICIPANTES

O processo de aproximação junto aos participantes aconteceu inicialmente por e-mails e telefonemas. Depois por meio de ofício dirigido ao colegiado do curso e ao departamento para a realização da pesquisa na instituição em questão. Os diretores forneceram um quadro com o número total de professores, a formação de todos, os e-mails etc. Em seguida, todos os docentes receberam, além de uma mensagem por e-mail, um telefonema explicando a pesquisa, solicitando a participação voluntária. De acordo com o aceite, combinamos com cada participante o local, a data e o horário para efetivação da entrevista. Todos demonstraram muita confiança e revelaram estar à vontade comigo, já que durante a minha formação inicial fui uma aluna muito presente no curso e nas diversas atividades que aconteciam na universidade. Aqueles que não foram meus professores puderam obter informações e para minha alegria, foram sempre informações positivas.

Nesse primeiro contato, foi explicitado o objeto da pesquisa, ressaltando-se a importância da participação voluntária desses sujeitos contribuindo com a pesquisa nesse segmento de ensino. Durante esse processo, os participantes demonstraram bastante interesse em figurar como sujeitos da pesquisa, pois validaram a importância da temática para o contexto da formação inicial de professores, além de estarem satisfeitos por contribuírem com uma aluna egressa do curso no desenvolvimento da pós-graduação.

4.5 DESENVOLVIMENTO DA COLETA DE DADOS

A entrevista ocorreu em dois encontros com cada participante, em média de uma hora cada. No início de cada encontro, expliquei mais uma vez os objetivos da pesquisa e a liberdade de cada participante de responder ou não a qualquer pergunta – o que não ocorreu com nenhum dos participantes.

O fato de já ter sido estudante do curso do qual esses professores são docentes formadores, inicialmente, deixou-me um pouco apreensiva por conta do receio de esta acontecer com formalidades ou receios nas respostas. Mas para minha alegria, consegui encaminhar as entrevistas de forma muito desembaraçada, algumas inclusive estendendo-se além do prazo previsto. O processo de coleta de dados, mediante a técnica da entrevista, seguiu as etapas propostas por Savoie-Zjac (2000): o contato preliminar, o acolhimento, a entrevista propriamente dita e o fechamento da entrevista.

No primeiro momento, explicando novamente os objetivos da pesquisa, ressaltar as providências que seriam adotadas para garantia do anonimato. Solicitei a cada um a leitura do termo de consentimento da entrevista e a assinatura do participante, como também a autorização para gravar em áudio a entrevista.

Antes das entrevistas, ocorreram diálogos espontâneos com os envolvidos sobre o cotidiano do trabalho docente, sobre questões pertinentes ao processo vivenciado naquela instituição. Esses diálogos iniciais foram importantes para a criação de um clima de descontração.

Conduzi a entrevista propriamente dita foi conduzida com base em um roteiro de questões abertas, construído em consonância com meu referencial teórico e a partir das

minhas vivências no meio estudado. Utilizei guia de forma bastante flexível deixando fluir o pensamento dos sujeitos entrevistados, respeitando suas expressões orais e corporais, acerca dos aspectos explicitados sobre o trabalho no ensino superior privado. As minhas intervenções, tendo em vista os aspectos colocados no guia, foram sempre no sentido de buscar compreender mais profundamente os aspectos levantados pelos participantes e de solicitar que se expressassem em relação a outros que não tinham sido por eles abordados.

É importante registrar que os participantes se sentiram muito à vontade para falar sobre o objeto de estudo em foco, haja vista que revelaram, nas expressões orais e corporais, além de suas percepções, suas dores e sentimentos de tristeza e de alegria vivenciados no contexto universitário. Respeitei os momentos de silêncio, entendidos por mim como tempo necessário de reflexão e retomada do pensamento que queriam expressar. Tive o cuidado de confirmar, em vários momentos, se o nosso entendimento correspondia ao que quiseram expressar. Além disso, deixei claro que, caso não se sentissem à vontade para dizer algo sobre o trabalho que realizavam, tinham o direito garantido de não fazê-lo. Em nenhuma entrevista isso ocorreu.

Além disso, abri um espaço para que os entrevistados pudessem expressar algo que não fora contemplado durante a entrevista, e suas impressões sobre o seu desenvolvimento e sobre minha conduta. Nesse espaço, os participantes expressaram a satisfação de participar de uma pesquisa de mestrado de uma egressa do curso e por contribuir com uma pesquisa acerca de um tema que eles mesmos revelaram não entender muito bem do que se tratava. Eles revelaram que se sentiram muito confortáveis em compartilhar incertezas, desejos, alegrias e tensões, rememorar questões sobre o contexto das suas práticas na universidade, revelando questões que estavam latentes e desejosas de serem socializadas. Concluída a entrevista, acrescentei, aos agradecimentos pela participação, o meu compromisso de fornecer aos envolvidos o *feedback* da pesquisa.

4.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados das entrevistas foram tratados a partir da análise de conteúdo temática. Segundo Sá essa é “a prática mais comum de pesquisa – quase Romeu e Julieta das

representações sociais – combina a coleta de dados através de entrevistas individuais com a técnica para o seu tratamento conhecida como análise de conteúdo” (p.86). A análise de conteúdo constitui-se em uma das mais utilizadas técnicas na pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Bardin (2000, p.42) explicita que a análise de conteúdo

é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A análise de conteúdos aconteceu através da construção das unidades de sentidos oriundas das entrevistas semiestruturadas junto aos sujeitos. Assim, com base em uma primeira leitura flutuante sobre o conjunto dos dados, articulamos as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Nesse sentido, destaquei palavras, frases ou sinais que revelavam aspectos significativos, tendo em conta o objetivo e as questões de pesquisa, considerando, como sugere Minayo (2000), que a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa. Diante disso, a partir das categorias de análises, organizei as falas dos sujeitos que explicitavam sentidos convergentes, estabelecendo uma relação de análise à luz do referencial teórico. Posteriormente, fiz o tratamento dos resultados obtidos e, tendo como suporte meu quadro teórico, realizei inferências e interpretações que possibilitaram o diálogo dos dados com os autores e a resposta à nossa questão de pesquisa.

Capítulo 5

ENTRANDO E SAINDO DO LABIRINTO: EM BUSCA DOS SENTIDOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ENSINO, APRENDIZAGEM E PESQUISA

Neste capítulo apresento a discussão dos resultados que se destacaram a partir da análise dos dados fornecidos pelos participantes e organizados em torno das categorias concepção de ensino, concepção de aprendizagem e concepção de ensino com pesquisa. Esses resultados me permitiram colocar em relevo sete elementos essenciais que fazem parte das representações dos participantes acerca do objeto deste estudo, a saber: ensino centrado na transmissão; mediação vista entre a transmissão e a provocação do aprender a aprender; aprendizagem e autonomia intelectual associadas à bagagem de conhecimento; a participação do estudante condicionada a limites heterônomos; a relação teoria e prática na formação do professor numa perspectiva dicotômica; a pesquisa como subsídio para o exercício da docência; o ensino com pesquisa na perspectiva de formar o pesquisador. A discussão dessas proposições com base no quadro teórico construído está estruturada na perspectiva de responder à questão da pesquisa *como os participantes representam o processo de ensino-aprendizagem que oportunizam na formação inicial do profissional docente?*, cuja compreensão me pareceu imprescindível para a consecução do objetivo deste estudo que foi conhecer as representações de professores universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa no contexto da formação inicial docente.

5.1 ENSINO CENTRADO NA TRANSMISSÃO

A análise dos dados indica a existência de unanimidade entre os participantes da compreensão de que o ensino centrado na transmissão é o que melhor garante estabilidade e eficiência à aula, permite o cumprimento da responsabilidade docente ao tempo que demonstra em que nível de competência e domínio dos conteúdos do professor formador, como ilustram os depoimentos:

Eu gosto muito de aula expositiva porque é com a aula expositiva que... [ocorre] uma metodologia mais dialógica. Às vezes os alunos não leem os textos, não estão prontos para aula, a gente se perde. Já quando a gente vai, prepara bem a aula, dá atenção numa aula expositiva, não corre o risco de ser surpreendido. Eu sou adepta de aulas expositivas, trabalho com aulas expositivas, com debates de textos, que eu espero que eles tenham lido previamente e trabalho com seminários. Planejamento a gente faz antes de entrar em sala de aula. O plano de curso, quando começa o semestre, o meu plano de curso, já está pronto. (P8)

Eu gosto muito de aula expositiva. Aí já envolvendo os alunos, sejam aulas expositivas, seminário, enfim, mas a partir do momento que a gente estuda, prepara, tem domínio, a gente consegue desempenhar bem o trabalho na sala de aula. (P4)

[...] além dessa coisa de dar conta do conteúdo, acho necessário realmente, dominar um pouco a sua área. Isso é a primeira coisa que a gente coloca como fundamental. Eu tenho até aqueles manuais mesmo preparados, para dominar a turma. Tem algumas coisas que a gente aprende quando está no magistério que eu acho que na faculdade tomam outras dimensões. (P3)

Os discursos acima evidenciam ainda o entendimento de que existe uma relação natural, ou quase automática, entre domínio de conteúdos e boa aula, na medida em que, aula é entendida como sinônimo de exposição desses conteúdos. Essa compreensão tem sido apontada por outros estudos como o de Cunha (1998, p.10) “[...] a idéia de ensinar resume-se a *dar aulas* [...] dando bem a matéria [...]”.

A prática docente baseada na transmissão de conteúdos, herança do modelo jesuítico de ensino e largamente difundida até hoje, é orientada por uma metodologia descritiva, padronizada e aprendida por meio de passos, manuais ou modelos que são reproduzidos. A sistematização prévia do que deve ser ensinado é considerada uma referência de compromisso e dedicação do professor. Tal concepção de prática docente decorre da ideia de que

[...] ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima habilidade de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a *competência docente*. (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p.17).

A autora sugere ser fundamental uma reflexão sobre o sentido do verbo ensinar, cuja etimologia remete ao termo latim *insignare*, que significa marcar com um sinal, o que nos traz uma ideia de algo que se apresenta com significado porque imprime uma marca interna ao sujeito,

[...] que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p.18).

Alguns participantes expressaram que a adoção de aulas expositivas se justifica na medida em que elas oportunizam aos estudantes o contato com uma gama maior de conhecimentos imprescindíveis para o exercício competente da sua futura prática profissional, como podemos constatar em uma das falas dos sujeitos:

Tem conteúdos que realmente os alunos estão ali para aprender. Como eu disse, mesmo na aula expositiva não significa que eu saiba tudo e meu aluno não sabe nada. Mas, eu acho que algumas coisas a gente espera que o professor (formador) saiba um pouco mais que o aluno para poder fazer com que ele aprenda. (P8)

O ensino tradicional, dominante nos cursos de formação de professores, preocupa-se muito em repassar a informação. Segundo Cunha (1998), essa é uma prática enraizada na tradição educacional ocidental, onde as instituições educacionais, formativas, são responsáveis pela socialização do aluno e pelo ensino das profissões. Mas essa socialização ocorre por meio do “enquadramento na regras dominantes da sociedade, privilegiam o imobilismo, calam a voz e silenciam o pensamento divergente (p.11)”.

A representação de ensino de alguns participantes admite a adoção de outras estratégias, como apoio ou reforço às aulas expositivas. Para um dos participantes, ela é utilizada como forma de quebrar a monotonia das aulas expositivas:

[...] eu tento diversificar um pouco a prática, para não ficar muito cansativo. Mas eu sou adepta de aulas expositivas [...]. (P8).

Estar atento à monotonia da aula é interessante visto que, a aprendizagem é dificultada por processos que se apresentam como enfadonhos para o estudante. Porém, é preciso refletir que a variação de estratégias de ensino é fundamental no sentido de contemplar a diversidade de formas de aprender, criando assim um ambiente de ensino-aprendizagem mais democrático. Tal variação teria, ainda, o sentido de possibilitar “[...] no grau mais elevado possível, a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas, mesmo se o seu nível de competência, seu interesse ou seus conhecimentos forem escassos em um primeiro momento muito escassos e pouco adequados.” (ONRUBIA, 1997).

Porém, é preciso cautela porque as estratégias de ensino não são técnicas neutras “[...] são prenes de intencionalidade” (CUNHA, 1998, p.27). Ao escolhê-las entre tantas que existem, demonstramos a intencionalidade e concepção de mundo que o docente tem a respeito de homem, a respeito de formação do professor, assim como os objetivos pretendidos em relação à aprendizagem do estudante, em relação aos conteúdos e às atitudes e valores. Muitas vezes podemos anunciar uma intenção, mas, a ação em sala de aula indica intenção distinta podendo levar o estudante a se envolver em uma prática destituída de sentido. A esse respeito Pozo (2002, p.246) afirma que:

[...] a mudança nas estratégias de aprendizagem não é só uma questão de treinamento procedimental. Nem mestres nem aprendizes se envolverão numa aprendizagem estratégica se seus modelos, implícitos ou explícitos, sobre a aprendizagem supõem que esta é uma tarefa linear, sempre igual a si mesma [...] esses modelos, enquanto representações sociais ou teorias implícitas, têm uma função simplificadora, cuja eficácia se restringe a contextos específicos, sempre iguais a si mesmos. À medida que em nossa cultura a aprendizagem se complica e diversifica, aprender a aprender, adquirir procedimentos de aprendizagem transferíveis a novos domínios e tarefas, requer também complicar as teorias implícitas da aprendizagem [...]

Por outro lado, “sem a reflexão e a intenção de mudança, tais práticas podem cair num ativismo, ou na mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras [...]” (CUNHA, 1998, p.83). É necessário, portanto, analisar porque o ensino transmissivo gera a sensação de monotonia. Em muitos casos isso se deve a falta de sentido, ao distanciamento do conhecimento em relação à realidade do estudante em função da forma como é trabalhado na disciplina. A manifestação da monotonia é uma das evidências de que a significação é mais do que necessária em processos de formação profissional na perspectiva de “que o conhecimento acadêmico precisa estar ancorado num significado [...] o formal precisa estar dependente das formas significativas de aprendizagem, e não o contrário” (CUNHA, 1998, p.66).

A variação de estratégias de ensino é admitida pela maioria dos participantes desde que não implique na omissão do papel do professor formador concebido como o de agente de transferência dos conteúdos disciplinares, como atestam os depoimentos:

Eu vejo assim que há estratégias mil, as mais variadas possíveis. Eu penso que seminário deve existir, mas eu penso que é complicado você manter esse tipo de estratégia o tempo todo. De um lado você se exime da responsabilidade de professor, de expor seu pensamento, de questionar, etc. E você coloca para o aluno a responsabilidade de ministrar as aulas. Os alunos dizem: “há professores que organizam em forma de seminários e não falam mais nada para nós, e está bom, está ótimo, no final do semestre a gente tem a nota, e está aprovado. (P6)

Não faço, não gosto da prática do seminário, dessa questão de dividir texto e o aluno vai lá apresentar seminário de texto por dois outros elementos, acho que a gente foge da nossa responsabilidade como professor formador, que é uma exposição mesmo que a gente tem que fazer, se expor lá, de explicar o texto, de pegar e fazer essa conexão, essa contextualização, intertextualidade. Quando eu coloco aluno para fazer seminário em minha disciplina inteira eu não vejo qual é a minha contribuição efetiva para formação desse sujeito. (P5)

Pude perceber que existe uma necessidade de não perder o controle de uma situação marcada pela hierarquização dos papéis já que na concepção dominante de formação:

“o professor é a principal fonte de informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos [...] este estereótipo tem passado de gerações a gerações e ainda preside a imagem que os professores constroem para si mesmo [...] A competência do professor é medida através de suas habilidades de transferir informações com precisão e segurança de forma que o aluno nunca perceba qualquer indecisão ou dúvida.” (CUNHA, 1998,p.12- grifo do autor)

Mesmo entendendo a associação ao autoritarismo e à ação isolada de cada docente, um dos participantes permanece adotando o ensino transmissivo:

Eu acho que o ensino continua muito autoritário, muito autoritário. A gente percebe, não é um conjunto, no próprio colegiado do curso de Pedagogia está assim... [...] cada um professor faz o que quer na sua área de atuação, então é muito desarticulado, e nessa desarticulação do ensino, eu percebo os professores ainda muito autoritários no sentido de transmitir o conhecimento, de ser o dono do saber. (P2).

Esse depoimento sugere o reconhecimento de que “há uma certa situação de conflito [...] com a prática que realiza e parece estar à procura de uma nova relação que implique na redefinição de seu papel.” (CUNHA, 1998, p.35).

E ainda há participante que identifica o predomínio do ensino transmissivo como expressão da repetição dos modelos dos seus antigos professores:

Acho que não tem nada de inovador. Acho que a gente continua, ao menos pensando na minha prática, eu continuo trabalhando da mesma forma que os meus professores trabalharam. É o mesmo modelo de aula, ou seja, aula expositiva, ainda que seja trabalhar com uma participação maior dos alunos. (P4)

O ensino centrado na transmissão de conteúdos dificilmente contempla a formação de atitudes e valores. A expectativa dos participantes, ao que tudo indica, é que o estudante ao

ingressar na universidade já possua os comportamentos adequados ao contexto do ensino-aprendizagem. Não parece ser tarefa do docente universitário provocar reflexão e aprendizagens nesse sentido, na visão da maioria.

Têm situações que são muito desagradáveis, como os alunos que não prestam atenção e sempre saem, o atender telefone na sala de aula, o retocar maquiagem na sala de aula, os risinhos que a gente percebe, as conversinhas. Tudo isso, ao longo do semestre, vai criando uma situação muito desgastante e o relacionamento acaba ficando difícil. (P4)

Quando você às vezes pede para um aluno ler um texto... E aí às vezes você precisa interromper a dinâmica, parar a sua aula porque naquele momento é necessário que tenha a leitura porque, para ele entender, sem a leitura do texto não dá para dar continuidade ao trabalho. [...] eu observo muito nos alunos de Pedagogia que a universidade é a última das opções. [...] Pela dedicação que tem se dado. Isso claro que não se generaliza, mas, a maioria dos alunos está fazendo isso, tem esse perfil. (P3)

Na área de humanas a gente depende da leitura, depende do sujeito ler até para ele tirar as dúvidas, participar. Se ele não fez isso eu não tenho... eu vou fazer o quê? Vou ficar dando aula para mim mesmo, falando de algo que ninguém leu, que ninguém conhece, que ninguém sequer sabe o que perguntar porque não leu? (P5)

O professor se sente impotente e solitário para intervir junto aos estudantes na perspectiva de mudança de atitudes:

E as próprias estratégias, os próprios modos da universidade muito deles dificultam, não dá para barrar o estudante, porque se fosse barrar, se fosse emperrar o processo para aqueles que realmente não estão interessados, ficaria uma quantidade muito grande sem concluir, sem seguir o curso. (P7)

A gente tem que ter jogo de cintura até para não estourar. Então, eu acho que esse papel da gente de dar mesmo essa formação política, essa coisa da responsabilidade eu acho que é fundamental hoje. É uma coisa que eu sinto muita falta assim, e que é um reflexo mesmo do que está sendo a nossa relação de trabalho hoje no ensino. (P3)

Isso claro que não se generaliza, mas, a maioria dos alunos está fazendo isso, esse perfil. Então quando você fala de responsabilidades, de cobrar algumas coisas, aí isso vê como uma coisa absurda, então não se deve exigir muito não porque, porque você tem que passar a mão pela cabeça porque é aluno trabalhador. (P3)

É frustrante porque a cada semestre a gente começa, e apresenta a disciplina, e a gente propõe, fala como vai ser o estágio, o memorial junto com o estágio, aí a expectativa é grande, e a gente vai procurando construir esse trabalho ao longo do semestre para chegar lá no finalzinho ver o resultado. Ter o retorno do memorial, que eu vou ver e não vejo o que eu queria, o que foi solicitado, é frustrante, e por mais que a gente tenha o processo de, eu corrijo, devolvo, corrijo, a gente avança muito pouco. (P4)

Os depoimentos apresentados acima parecem indicar uma visão simplista face às dificuldades dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Muitas são as possibilidades de se entender a “ausência” de leitura dos textos, essa situação, alvo de queixas generalizadas dos professores universitários, configura-se em um importante desafio para a atitude investigativa desse professor que está aberto para compreender a complexidade da sala de aula. Essa só pode ser compreendida a partir do diálogo franco, respeitoso e interessado em ajudar o estudante a superar seus obstáculos, sejam eles cognitivos, emocionais, procedimentais ou materiais. Trabalhar na formação no sentido de criar atitude de pesquisa (DEMO, 1999) exige “disposição e desacomodação” (CUNHA, 1998, p.85).

Na perspectiva da aprendizagem construtivista, os estudantes “[...] precisam possuir uma série de habilidades metacognoscitivas que lhes permitam assegurar o controle pessoal sobre seus conhecimentos e os próprios processos durante a aprendizagem.” (MAURI, 1997, p. 87). Isto significa que o centro do processo de ensino-aprendizagem não são os conteúdos ensinados, mas as operações e elaborações produzidas pelos estudantes no sentido de ampliar ou ressignificar os conhecimentos prévios. Essas habilidades metacognoscitivas são valorizadas pelo professor, mas paradoxalmente, este não acredita que elas devem ser ensinadas (Idem), ou talvez, considerando a ausência de formação específica, não sabe como fazê-lo. Por isso, para aprender a fazê-lo é necessário “uma dose de inquietação e de desconforto para querer mudar” (CUNHA, 1998, p. 108).

Além da perplexidade e da omissão no sentido da formação de atitudes, emerge a postura baseada no controle heterônomo por parte do professor:

Eu preciso atribuir uma nota, eu preciso dizer se vai encerrar a disciplina com êxito ou não e o fato dele não ter apresentado um trabalho e eu ter dado nota, isso vai pesar nessa avaliação. Eu já trabalhei e vi que deu certo começar a exigir as leituras a partir de notas, que é de alguma forma o único modelo que eles têm, que os obriga a fazerem alguma coisa. (P8)

[...] não é tanto para verificar o quanto aquele aluno realmente aprendeu, ou que habilidades ele terá, se for habilidades que habilidades adquiriu ou o que ele construiu de conhecimento, é mais no sentido de que ele tem um trabalho a fazer, tanto que se você falar em prova no curso de Pedagogia você pode ser linchado. Poder ser linchado, assim no meio do caminho, porque a ideia é fazer um trabalho... (P1).

É referida, também, a reação de intolerância do professor frente ao comportamento do estudante considerado inadequado, *a priori* espera-se uma sala de aula com estudantes ideais:

Me dá desprazer perceber o sujeito que não quer aprender, isso me dá desprazer na docência da universidade. Um sujeito que já chegou ali e diz “ah, eu preciso terminar mesmo essa disciplina, mais uma disciplina”, isso eu fico chateado, o desinteresse é algo que me dá muito desprazer, até porque eu preparo aula [...], eu faço síntese dos textos que eu vou trabalhar, eu faço esquemas dos textos que eu vou dar aula. Então quando eu chego na sala que eu não percebo interesse ou que eu percebo, por exemplo, depois de ter dito com oito dias de antecedência qual é o texto que vai ser trabalhado, que os alunos sequer tiraram cópia do texto eu nem dou o prazer de falar, eu pego a minha bolsa e digo *tchau*, e vou para minha casa. Porque eu acho um desrespeito comigo e com eles. Sou meio brigão com essas coisas, os alunos que não questionam... eu percebo muito nos alunos a questão do comodismo (...) não lido muito bem com essa questão da ausência de questionamento. (P5)

O professor formador é um ser humano que sente, sofre, tem raiva, entretanto, a expressão dos seus sentimentos pode impactar negativamente o estudante, bloqueando seu processo de aprendizagem. A esse respeito, Kebach (2010), recorrendo às ideias de Perret-Clermont, estabelece uma distinção entre conflitos sociocognitivos e conflitos socioemocionais. O primeiro, obtido através das trocas argumentativas, do diálogo, do respeito mútuo, possibilita a reflexão, a ressignificação dos pontos de vista e devem ser incentivados por serem motivadores de aprendizagens significativas.

Já por meio do desequilíbrio socioemocional, os estudantes, ao invés de mobilizarem-se em busca de uma solução conjunta para uma problemática, de abrirem-se para compreender o ponto de vista do outro, sentindo-se atacados na sua essência como pessoa, sentindo-se rejeitados, tendem a se fechar e cristalizar suas percepções. “Por sua vez, os ‘outros’ presentes na situação de aprendizagem podem ser percebidos em uma ampla gama de representações que oscila entre um pólo no qual colegas e professor podem ser vistos como pessoas que compartilham objetivos e ajudam na consecução da tarefa ou, no pólo oposto, como rivais e repressores.” (SOLÉ, 1997, p. 39).

A pouca referência, por parte dos docentes, de ações voltadas para a reflexão dos estudantes acerca de suas atitudes no processo formativo se deve à compreensão de que o papel do formador é, essencialmente, de trabalhar os aspectos cognitivos na medida em que:

[...] o professor é a principal fonte de informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos [...] este estereótipo tem passado de gerações a gerações e ainda preside a imagem que os professores constroem para si mesmo [...]. A competência do professor é medida através de suas habilidades de transferir informações com precisão e segurança de forma que o aluno nunca perceba qualquer indecisão ou dúvida.” (CUNHA, 1998, p.12).

Segundo Cunha (1998), nesse tipo de prática, guiada pela forma tradicional de docência “o conhecimento é tido como acabado e sem ‘raízes’, isto é, descontextualizado historicamente [...] a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor.” (grifo do autor, p.10)

Apesar do desânimo referido por um dos participantes diante do “descompromisso” dos estudantes, este registra a tentativa de entender, a partir da escuta aos estudantes, os motivos de tal atitude frente aos estudos:

Quando a gente percebe que, em alguns momentos, os alunos não estão respondendo, não estão comprometidos com a disciplina da forma como a gente planeja, como pensa, como espera, então, causa certo desânimo. Mas aí, eu sempre discuto com eles, e eles acabam falando que não é. Isso é o desprazer meu, mas eles acabam depois dizendo que isso acontece geralmente no final de semestre, porque acumulam todas as atividades. Então, a gente que, também é uma falha nossa, nossa dos professores, que a gente acaba não dosando as atividades, a disciplina, e acumula muita coisa, exige muitas coisas no finalzinho do semestre. (P2)

Segundo Cunha (1998) é preciso “compreender que o conhecimento acadêmico precisa estar ancorado num significado” (p.66) e em muitos eventos em que se interpreta o chamado descompromisso do aluno é na verdade porque é muito difícil manter a postura de atenção diante de algo que diz pouco em relação à realidade cotidiana, que se mostra distante. Mais do que trabalhar com atividades, com certezas, apegar-se ao planejamento é “a capacidade de trabalhar a dúvida como princípio pedagógico”, o que “parece dar sentido à possibilidade do aluno percorrer os caminhos de sua própria construção do conhecimento.” (CUNHA, 1998, p.65)

A naturalização do ensino centrado na transmissão como elemento mais significativo da representação dos participantes têm relação com diversos condicionantes epistemológicos, políticos, culturais, dentre outros. Do ponto de vista epistemológico, traduz na prática docente pressupostos da ciência moderna positivista, em especial, aquele que:

“consagra o homem como sujeito epistêmico, mas o desconhece como sujeito empírico. O conhecimento factual não tolera a interferência de valores. Constrói a distinção dicotômica entre sujeito e objeto. [...] constrói-se contra o senso comum que considera superficial, ilusório e falso.” (CUNHA, 2005, p. 30)

Do ponto de vista político e cultural a referida prática docente se explica pelo predomínio na universidade de relações professor-estudantes fortemente hierarquizadas, e

pela presença histórica na sociedade brasileira do autoritarismo tanto político como social de que fala Chauí (2000), que perpassa todas as relações sociais, principalmente aquelas caracterizadas pela hierarquia como as relações familiares e as relações nas instituições educativas em todos os níveis.

5.2 A MEDIAÇÃO VISTA ENTRE A TRANSMISSÃO E A PROVOCAÇÃO DO APRENDER A APRENDER

A intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem, embora concebida, principalmente, como ato de ensinar, de transmitir conteúdos, é referida por mais da metade dos participantes, também, como forma de ajudar o aluno a aprender a aprender, aprender a metacognição.

Sozinhos eles não conseguem fazer isso, então a gente tem que estar o tempo todo perguntando para eles, provocando um olhar curioso, da pessoa que investiga, que quer saber, mas, raramente há uma pergunta sobre si mesmo na sua formação, “e eu? Eu dou conta? Daqui a pouco sou eu que estou lá, ou eu já estou lá e eu dou conta? (P1)

A questão do jeito dos alunos, dos modos ou das metodologias dos estudantes desenvolverem sua formação eu procuro trabalhar na minha prática como professor. Respeitar e conhecer os modos que eles têm de se desenvolver, isso é importante. Nós também temos que nos inserir nos modos de aprendizagem dos alunos, do jeito deles aprenderem para que possamos melhor contribuir com a sua formação. Eu estou aprendendo os modos de aprender. Cabe a nós professores nos envolvermos mais com esses modos de aprender. (P7)

Professor (formador) já com experiência para dar uma ajuda mesmo, uma assessoria para aquele sujeito que está chegando agora e que ainda não sabe o que é esse fazer docente. O aluno já ficou dois anos aqui, dois anos e meio, [...] e o camarada não sabe fazer um parágrafo. Que professor é esse que a gente está formando? A gente precisa pensar num outro processo de formação desses alunos atentando-se principalmente, quando eles chegam à universidade, para as dificuldades que eles têm, tentando trabalhar essas dificuldades. (P5)

Esses depoimentos sinalizam a preocupação do professor formador, condicionado a aulas expositivas, de superar o egocentrismo docente que, segundo Marques (2010), expressa-se nas práticas docentes em dois níveis. No primeiro nível, os professores negam a existência

do estudante concreto, real, com suas necessidades, lacunas, potencialidades, etc. Aqui, “o professor não tem preocupação em tentar entender o processo de aprendizagem do aluno porque, para ele, o que está sendo ensinado será aprendido de forma automática. O professor nem pensa sobre o pensamento do aluno. O professor não diferencia nem coordena os diferentes pontos de vista existente na sala” (MARQUES, 2010, p. 60).

No segundo nível o professor pensa no aluno a partir de si próprio. Demonstra muito empenho para que o estudante aprenda o que se traduz no esmero das aulas expositivas, mas “[...] não consegue dar-se conta de que o pensamento do aluno não corresponde automaticamente ao seu. O professor diferencia, mas não coordena os diferentes pontos de vista” (MARQUES, 2010, p.60). Percebe que os estudantes não estão entendendo, ou as lacunas do seu entendimento face aos conteúdos apresentados, mas não consegue partir do estágio que eles se encontram para oportunizar reflexões, desequilíbrios sociocognitivos, geradores de aprendizagens significativas. Em síntese, nos dois níveis, o foco da intervenção docente é o ensino e não a aprendizagem significativa.

A compreensão defendida por estes participantes remete à ideia de que o professor, no seu processo de ensinar, “precisa descobrir o que seu aluno pensa e como pensa. Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção: da inexistência de uma capacidade para uma capacidade ativa e efetiva” (MARQUES, 2010, p. 59). Implica dar-se conta da multiplicidade de pontos de vista presentes na sala de aula e que o seu próprio é apenas um deles, e de que o sucesso do seu ensino, expresso em aprendizagens significativas, depende de sua capacidade de coordenação desses diferentes pontos de vista e de ajudar os estudantes a estabelecer relações entre o que já sabem e os novos conteúdos em debate.

A sua intervenção, diante das questões dos estudantes, longe de ser aquela que fornece respostas prontas, deve ser no sentido de problematizar, de suscitar dúvidas, estimular a escuta e a troca de percepções entre eles, de provocar novas reflexões a partir de perguntas que partem das lacunas e incoerências percebidas desafiando-os a construção coletiva de novos significados e assim, alterar o “processo de ensino e não apenas [...] o discurso a respeito dele [...]. Não se trata *de falar sobre*, mas de vivenciar e refletir *com* [...]” (MARTINS, 1989 *apud* MARTINS, 1998, p.49)

Um participante revela a percepção de que muitas dificuldades dos estudantes decorrem da incapacidade do professor de fazer a intervenção ajustada às suas necessidades.

E eles aprendem e eu aprendo junto com eles também, porque à medida que eles vão apresentando essas novas dificuldades, eu vou percebendo que essa dificuldade deles provavelmente é a minha dificuldade, o lugar dessa dificuldade deles é o meu lugar, o lugar da minha dificuldade, então eu começo a trabalhar com essa dificuldade minha para chegar para eles, e isso é fantástico. (P1)

5.5 APRENDIZAGEM E AUTONOMIA INTELECTUAL ASSOCIADA À BAGAGEM DE CONHECIMENTO

A análise dos dados indica que a representação de aprendizagem está essencialmente ligada à apropriação de conhecimentos para a quase totalidade dos participantes como exemplificam os depoimentos:

Às vezes, a gente percebe no ensino superior, uma tendência de continuidade da mesma formação da educação básica, ou seja, o professor direcionando e determinando as formas de aprendizagem do aluno naquele instante. Então, eu acho que a questão da autonomia é uma das coisas mais centrais no desempenho do trabalho docente. E essa autonomia atravessa mesmo um processo de amadurecimento intelectual desse sujeito, e o que eu chamo de amadurecimento intelectual, é a garantia mínima de acesso a alguns conteúdos fundamentais na formação desse sujeito no ensino superior. Então, no meu ponto de vista seria uma forma de amadurecimento, de garantia dessa autonomia. Na condução do trabalho pedagógico, na hora da organização desse trabalho, ele (o professor formador) tem claramente a noção de que ele é quem faz o papel mesmo de introduzir, de mediar, é que no começo sabe exatamente qual é a relação entre aquilo que ele está trabalhando e a formação do sujeito como todo, que é o mais comum a gente vê. (P1)

O professor (da educação básica), na prática, tem que construir uma teoria sobre essa prática. E para construir essa teoria sobre a prática, esse entendimento teórico sobre a sua prática, ele tem que se fundamentar nos seus estudos, desenvolvidos, e também construir também, elaborar o entendimento dele sobre aquilo, para dar as respostas, porque na prática ele tem que dar respostas, lá tem um aluno real esperando, numa sociedade real, e que demandam uma resposta dele, e a resposta dele não pode ser uma resposta simplista, uma resposta do achismo. Tem que ser uma resposta fundamentada. (P7)

A gente parte de princípios teóricos e vai trabalhar com a questão do interacionismo, então eu considero a aprendizagem como troca de experiências, como o conhecimento ele é construído, então se eu acredito nisso, propor aos alunos a participação na elaboração do plano, para mim é praticar isso que a gente chama de, é uma forma de reunir teoria e prática. (P2)

Aprendizagem aparece aqui como resultado automático do acesso ao conhecimento, num processo que o estudante tem um papel menos ou mais receptivo. Essa compreensão se distancia da perspectiva construtivista, interacionista que defende o conhecimento não como mero reflexo do contexto externo ao sujeito, mas como consequência de sua interação com o objeto. Assim,

O conhecimento não será mais concebido como o resultado daquilo que os objetos (estímulos) informam à mente (concebida como tábula rasa) por meio dos sentidos, mas como a transformação do sujeito em função do resultado de suas ações – transformação realizada pelo próprio sujeito. (BECKER, 2010, p.17)

Nessa perspectiva, como sugere Zabalza (2004), não se pode confundir ‘entender’ uma explicação fornecida pelo professor ou pelo texto com ‘aprender’:

Se somos bons comunicadores, poderemos fazer com que os alunos entendam com rapidez os conteúdos que lhe explicamos, mas isso não supõe que o tenham aprendido, isto é, que tenham integrado conceitos, informações ou práticas novas ao seu repertório de conhecimentos. (ZABALZA, 2004, p.203).

A representação de aprendizagem dos participantes envolve a ideia, exemplificada nos testemunhos a seguir, de que o desejo e o compromisso do estudante são condições determinantes para haver aprendizagem:

O compromisso do aluno querer estar ali, querer aprender, se o aluno se disponibiliza então vai ter essa aprendizagem. Eu acho que é o querer do aluno, as condições oferecidas pela universidade, biblioteca, laboratório de informática, o acesso aos professores, enfim, uma infraestrutura de pesquisa caso ele queira, e professores bem qualificados. [...] a gente percebe pelo olhar, pela forma que ele está anotando as coisas que ele está interessado, é um aluno que quando a gente fala vamos trabalhar tal autor na outra aula já chega com outras obras do autor, ou então outros autores que vão trabalhar aquela temática, e às vezes não é nem o aluno que nas avaliações tira dez, isso é muito relativo, essa questão de nota não diz muito, às vezes fica nervoso e etc. Mas, no dia-a-dia da sala de aula a gente percebe indícios do aluno que se esforça para não chegar atrasado, para não faltar. (P4)

A motivação para aprender pode ser conseguida por meio de discurso de estímulo do professor na visão de um dos participantes:

Você não vai motivar ninguém a lutar para mudar se você só fica colocando para baixo. Eu acho que quando as pessoas partem para luta, para fazer alguma coisa é porque acreditam em alguma coisa. [...] É porque acreditam que é possível mudar, há possibilidade de melhorar... não é só essa coisa da

desmotivação, ... se as coisas são fáceis, a gente não dá valor... essa coisa do conteúdo é importante, a motivação é importante. E a coisa do comprometimento,... eu acho que uma boa aprendizagem, ela perpassa por tudo isso... as pessoas precisam ler, e ter esse hábito da leitura. Então eu acho que é o que colabora muito mais também com o processo de aprendizagem no meio acadêmico. (P3).

A autonomia intelectual, além de se confundir com o acúmulo de conhecimento, é entendida como liberdade do estudante de recorrer a autores não indicados pelo professor na visão de um participante:

Eu procuro sempre estimular a autonomia deles nas produções. Não gosto de trabalhar com autores fechados. A gente tem autores, referências para trabalhar, mas eu dou autonomia para eles fazerem essa busca na biblioteca, na internet, fazendo algumas ressalvas... (P4)

Alguns participantes parecem conceber a autonomia do estudante como um atributo que ele constrói por si e já traz como bagagem pessoal:

Eu sinto muito isso no curso de Pedagogia e às vezes é uma briga mesmo para que eles façam algumas leituras. Se você exigir com a punição de nota talvez você consiga alguma coisa. Esse semestre eu fiz uma experiência de deixar um pouco mais livre, mas eles não têm maturidade para essa liberdade, eu sinto que eles não têm muito essa independência. (P8)

Autonomia para estudar, para pesquisar, para avançar, essa autonomia que o aluno deveria ter, de procurar fazer as ligações com outras áreas, com outros professores, em outros cursos, fazer, saber se movimentar. (P4)

A cópia é um problema sério, porque você escrever é uma coisa, sabe o que está fazendo, agora você sabe que essa construção ela não é fácil, ela exige amadurecimento, exige elaboração, ela exige autonomia, ela exige uma elaboração própria que a gente não inventa de uma hora para outra. Praticamente quase que o tempo todo a gente está tendo que devolver trabalho, explicar o que é plágio, explicar o que é citação direta, o que é citação indireta, e o que é não repetir o que os outros já disseram, e diante do que está investigando dizer a que conclusão chegou, não é só repetir a teoria que você já colocou lá na frente. (P1)

Essa visão é contestada por Contreras (2002, p.194) quando afirma que a autonomia está intimamente relacionada à geração “de significado e de vontade e intenção criadora.” Por isso não é algo que é dado, que vem de fora para dentro. É um processo construído, complexo, e que não se dá por meio da simples explicação de teorias ou pelo acúmulo de conhecimentos baseado em metodologias que privilegiam apenas os aspectos exógenos ao sujeito do processo epistemológico. Contreras (2002, p.193) diz que “a autonomia, no contexto da prática do

ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos.”

É necessário oportunizar aos estudantes um processo de identificação de sentidos entre o que se faz e o que se estuda. Assim, priorizar a apresentação de conteúdos alheios, reforça a dependência do estudante em relação ao professor, legitimando e intensificando a falta de autonomia do estudante e, conseqüentemente, dele como futuro professor.

A participação do estudante condicionada a limites heterônomos

Para diversos depoentes a participação dos estudantes pressupõe determinados limites e condicionantes. Para alguns, a participação está condicionada à fundamentação teórica do estudante

[...] quando eu estou na sala, me dá desprazer, por exemplo, o sujeito que não leu o texto para participar da aula. Eu inclusive já sou taxativo, se ele não leu então não abra a boca para falar porque eu não admito mesmo. Outra coisa que me cansa, dá desprazer, além do sujeito que não leu, é o sujeito que acha que sabe aquilo que eu estou falando, e que aí leu um livro de auto-ajuda e vem com exemplo para pensar a minha disciplina que é teoria e aí eu já sou completamente ríspido mesmo, eu mando o sujeito parar, digo para ele respirar lá fora, tomar uma água, não falar bobagem. (P5)

Porque só à medida que a gente conhece as ideias principais de um autor é que a gente pode emitir alguma opinião. (P8)

A leitura dos textos por parte do estudante é importante, principalmente, em se tratando de uma formação universitária. Porém, essa formação em que pese se assentar em bases científicas, não deve condicionar a participação do estudante nas aulas apenas à leitura dos textos. Essa posição revela a débil importância dada aos conhecimentos prévios do estudante. Assim como a escola, a universidade “educa mais pela forma como organiza o processo de ensino do que pelos conteúdos ideológicos que veicula através desse processo (MARTINS 1989 *apud* MARTINS, 1998, p.49).

A aprendizagem se dá a partir da articulação entre os saberes construídos pelo sujeito durante as suas experiências de vida a respeito de um assunto e o novo conhecimento que as teorias científicas podem proporcionar. O fato de ele externar o seu entendimento sobre o a teoria, ou sobre o pensamento do autor é necessário, mas ainda não é a aprendizagem. Esta se dará no momento em que o estudante atribuir sentido ao novo conhecimento, articulando-o

àquilo que tem significado em sua vida gerando mudança não apenas conceitual, mas também atitudinal.

A ação fundamental do sujeito que aprende consiste exatamente nessa articulação, nessa produção intelectual, mas carregada de sentimento, entre os conceitos prévios e os conceitos oficiais ou escolares (MATUI, 1995). O novo conhecimento só será apropriado, acomodando as estruturas do sujeito se ele desencadear um conflito, uma contradição com o anterior. É nesse processo a mudança do primeiro que poderá ocorrer a ressignificação do segundo. Segundo MORETTO (2003), quando o professor propõe que o estudante abandone as suas concepções prévias ou quando não as leva em consideração, no instante em que o novo lhe é apresentado, o que o estudante pode adotar como estratégia de sobrevivência no contexto é a justaposição entre as concepções prévias e as concepções oficiais, usando uma ou outra, conforme for conveniente para ele, sem ressignificá-las e, portanto, sem aprendê-las.

Para alguns colaboradores da pesquisa, o ensino se beneficia da participação dos estudantes, mas não aquela que envolve o questionamento e contestação ao professor.

Quanto mais eu puder fazer com que eles participem... eu prefiro partir por esses caminhos, nem que seja reservando algum momento da aula, das leituras dos textos propostos, para depois a gente ir para o debate. O aluno que lê, que estuda, que questiona, esse me incomoda, esse é desafiador, a gente sabe que tem que estar sempre pronta para ele. (P4)

[...] tem aluno que pega uma informação descontextualizada e trás para te colocar à prova. A gente pensa que é só criança que coloca o professor à prova. Também na universidade, às vezes, o aluno não foi muito com a sua cara. (P8)

Os limites e condicionantes à participação dos estudantes são estabelecidos unilateralmente pelo professor como expressam alguns participantes

A gente deveria construir coletivamente, mas, a universidade já tem uma ementa. Então, ela já parte do pressuposto que eles precisam disso aqui para estudar essa disciplina. O que eu tento é fazer uma proposta que vai uma parte dela encaminhada e uma unidade que a gente tenta construir. Geralmente a última unidade é que a gente tenta construir juntos. Eu levo a proposta, a ideia mesmo já vai pronta. As duas primeiras unidades já vão prontas. Os textos previamente indicados de 70% da disciplina, basicamente eu, como docente, é que organizo, preparo, seleciono e digo como é que vai acontecer. [...] Eu levo a proposta e digo “olha, estou pensando fazer isso, isso e isso, tal proposta”. Os alunos simplesmente acatam e cumprem. Até porque, é aquela ideia, “se a gente não fizer é uma disciplina que a gente vai ter que repetir depois. Então, a gente acata, cumpre e acabou. (P5)

No primeiro dia de aula eu já digo quem sou eu, o que gosto, o que não gosto na sala de aula. Isso já causa certo impacto. Mas eu gosto de fazer isso pelo seguinte, eles precisam saber com que eles estão lidando, não no sentido de saber quem sou eu, não é nesse sentido, é no sentido assim, os alunos precisam conhecer o professor. E eu acho que para ter essa boa relação a gente precisa colocar alguns limites, porque não é porque você está trabalhando com jovens, adolescente, jovens e adultos que eles também não precisam ter limites. Precisam, assim como as crianças. Eu já coloco os meus limites, deixo tudo explicado, o que eu vou trabalhar, como eu vou trabalhar, como é a minha avaliação, que é a pergunta que eles sempre me fazem. Eu falo tudo. Depois eu deixo para eles perguntarem: “tem mais alguma pergunta?”. (P8)

Essa compreensão adotada pelos participantes parece ser bastante frequente no contexto universitário, marcado historicamente por relações assimétricas e heterônomas (PEREIRA, 1991; SANTOS, 1998). Entretanto, ela nos desafia a pensar sobre a importância do envolvimento dos estudantes na definição das regras de convivência e de condução do processo educativo na sala de aula visando a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva construtivista.

As regras de convivência na sala de aula, em outras palavras, os direitos e deveres de cada um, os limites, a disciplina, as regras de convivência na sala de aula devem ser construídos e reconstruídos coletivamente pelos estudantes e pelo professor. Assim, as regras do grupo, o saber sobre o real, os valores e atitudes éticas na relação com o outro se constroem, simultaneamente, na sala de aula, com a mediação do professor (SOARES, 2007, p.192).

O processo de construção coletiva das regras de convivência na sala de aula, em outros termos, dos direitos e deveres de cada um, tem um potencial educativo fundamental em se tratando de um curso de formação de professores, na medida em que, como afirma Soares (2007, p.192), “[...] se engajar na construção das leis do grupo é conseguir renunciar ao narcisismo para entender e contemplar o desejo dos outros.”

Isso significa que é preciso que o estudante encontre sentido nas regras adotadas na sala de aula o que se conquista pela via de uma elaboração coletiva e participante, estabelecendo acordos para a construção desses limites, e não por meio da prescrição. Ademais, é importante que o professor formador suscite a reflexão do estudante sobre o significado daquele espaço de formação e a aprendizagem de construção de regras para que ele possa fazer com seus alunos, quando estiver na posição de professor, pois

As regras construídas coletivamente garantiriam as condições favoráveis à manutenção do sujeito são no grupo; elas constituiriam, então, uma terceira

presença estrategicamente colocada na relação de cada sujeito com os outros. Sem construção coletiva das regras, todo esforço educativo torna-se apenas condicionamento a regras prescritas de forma heterônoma. (SOARES, 2007, p. 192)

A meta nesse processo é a construção de atitudes que favoreçam formas de convivência das diferenças e o desenvolvimento de trabalho conjunto, o que não se alcança com imposição que não contribui para a consciência da tolerância, para uma predisposição à participação:

É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraiza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar coerentemente exigida por seres que inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1998, p.66-67)

A participação do estudante no processo de ensino-aprendizagem é percebida como sinônimo de atenção à exposição do professor:

Quando eu vejo nos alunos, a participação deles, ou então, o olhar atento de que eu estou contribuindo de alguma forma, que estou mostrando outras possibilidades para eles, então isso é muito prazeroso [...] o retorno disso é muito bom! (P4)

A atenção, a concentração no processo de aprendizagem é importante, seja quando o estudante está diante do professor ou de um livro. O desafio do professor é não confundir atenção com passividade. Ou seja, o professor acredita que o estudante atento é aquele que passivamente volta o seu olhar para a aula exposta pelo professor. Mas, essa atenção não só deve estar relacionada à questão do desejo do estudante se voltar para aquilo que faz sentido para ele, que alimenta a sua curiosidade, que provoca o conflito cognitivo. É preciso que o professor formador busque sempre proporcionar mecanismos de participação que viabilizem o desequilíbrio cognitivo no estudante mais do que a atenção pura e simples, pois,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1998, p.35)

Em contrapartida, a participação dos estudantes durante o curso é percebida por um dos colaboradores da pesquisa como forma do professor conhecer melhor os estudantes na perspectiva de oferecer uma ajuda ajustada.

Eu tenho inclusive que conhecer como é que eles se preparam para eu também organizar o meu, a minha participação de modo que agente não possa estar andando em duas mãos diferentes, mas que a gente possa caminhar com o aluno em uma situação de encontro mesmo entre a minha proposta e a proposta dele. A proposta de ensinar, que é essa, é a função primeira da universidade, e aí eu estou dizendo de ensinar no sentido, não da disciplina em si, de ensinar em todos os âmbitos, e o propósito do estudante é a atitude de aprender seja na pesquisa, seja no ensino ou na extensão, o propósito dele é de aprender, então [...] para a gente não ir na contramão, eu estar falando grego e ele falando em latim. (P7)

A participação dos estudantes, inclusive na fase inicial de ajustes do planejamento, é valorizada visando à congruência entre o que se ensina e o como se ensina na visão de dois participantes:

A gente tem que ter objetivos, na disciplina a gente considera esses objetivos ao lado das necessidades dos alunos, o plano eu nunca impus. Ele é negociado com a turma, porque as turmas são muito heterogêneas. Então, a gente vai discutir o plano para ver o que é que eles acrescentam qual a contribuição dos alunos no planejamento. Eu não imponho o planejamento da disciplina, embora, a gente tenha uma ementa, mas ela é socializada, discutida a gente aproveita determinados aspectos (...) eu acho que tem esse significado para que não fique uma coisa contraditória entre o que a gente discute na teoria e o que se pratica. (P2)

A transformação da escola pressupõe que o professor formador possibilite o questionamento das suas propostas pelos estudantes. (P5)

Um participante parece compreender a disposição de participar como um atributo pessoal conquistado anteriormente à disciplina, que o estudante possui ou não, e não como uma atitude a ser aprendida, desenvolvida na disciplina:

Eu não lido muito bem com essa questão da ausência de questionamento, por levar a proposta pronta. E eu espero que eu continue a não lidar bem com ela porque é a forma que a gente tem de fazer com que os alunos vejam outras possibilidades, inclusive de trabalhar os conteúdos ou as disciplinas na universidade. Eu geralmente sou muito questionador dos alunos até, às vezes, sou meio ríspido. Quando percebo, por exemplo, que não estão lendo os textos, que não se preparam, não se prepararam do ponto de vista da leitura para a aula, quando entregam qualquer trabalho, qualquer atividade simplesmente para ir eliminando a disciplina. (P5)

Essa visão parece bastante disseminada no contexto universitário marcado pelo intelectualismo, focado na transmissão de conhecimentos científicos. Entretanto, a aprendizagem, seja desses conteúdos ou de valores e atitudes, como a participação, se dá durante toda a vida e nos contextos interativos. É um processo social e, portanto, cultural, o que significa que a participação ativa pode ser ensinada/aprendida num processo vivencial. Depende dos códigos culturais, simbólicos que partilharmos ao longo da nossa formação. Ou seja, “só se aprende a participar, participando.” (BORDENAVE, 2004, p.74).

A aprendizagem da participação ativa pressupõe a vivência de situações democráticas e que provoquem a reflexão.

A participação não é um conteúdo que se possa transmitir, mas uma mentalidade e um comportamento com ela coerente. Também não é uma destreza que se possa adquirir pelo mero treinamento. A participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis. (BORDENAVE, 2004, p.74).

Chama atenção a existência de apenas duas referências à importância da relação professor-estudantes como facilitadores ou dificultadores da participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem:

(...) todo mundo tem seus limites do ponto de vista do conhecimento, todo mundo tem suas potencialidades também. A interação, a conversa que se dá (com os alunos), a partir da exposição, dos trabalhos individuais e em grupo... Essa afetividade aparece muito forte. E com adultos isso me parece mais forte ainda. O adulto tem uma certa resistência no início, mas depois quando ele confia no grupo, nas pessoas que estão com ele, quando ele percebe que há uma proposta, que há algo com sustentação eles permitem, eles incorporam a ideia. (P6).

5.5 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NUMA PERSPECTIVA DICOTÔMICA

A ideia predominante entre os participantes é que primeiro se constrói o arcabouço teórico e depois vivencia a prática.

Grande parte da turma daqui já exerce o magistério, mas tem uma boa parte que não tem conhecimento da docência ainda. Então, a gente procura mostrar para eles a necessidade do conhecimento da escola básica ou do

campo de atuação. A gente discute e planeja as ações pedagógicas no sentido de conhecer a escola básica, aí fazendo uma pesquisa do futuro campo de atuação. [...] Então no momento em que a gente está estudando os referenciais teóricos, a gente volta para escola básica para trabalhar, para conhecer a escola, como a escola está funcionando, como a sala de aula funciona, como estão sendo desenvolvidas as práticas, então a gente pesquisa isso e traz para discussão no interior da sala de aula na universidade, então sempre nessa relação do ir e vir e pesquisando sobre essas questões. Então eu estou chamando isso de articulação entre ensino e pesquisa. (P2)

Eu trabalho com eles pensando nessa articulação com pesquisa. Eles devem saber fazer pesquisa em escola... como é que a gente vai articular o que está vendo na universidade com a escola. [...] Às vezes eu digo a eles “olha é uma investigação que nós vamos apreender alguns elementos da escola, tentar fazer uma relação com o que a gente está vendo aqui”. Mas eu não necessariamente digo que é uma pesquisa, até porque, quer dizer, ela foi proposta por mim como professor. [...] eu basicamente trago uma estrutura, como proposta, e eles geralmente aceitam a estrutura e vão desenvolver a pesquisa. Aí eu não sei até que ponto... eu sei que estou contribuindo com o conteúdo da minha disciplina. (P5)

Na sua prática, buscar na teoria o que falta na prática. E às vezes, na nossa prática tem situações não só do conhecimento que você também não sabe como lidar, questões da própria relação professor/aluno e que aí você pode buscar lá na teoria alguma coisa para iluminar a sua prática. Penso que professor pesquisador é isso. [...] Então como essa disciplina tem um caráter também prático, ao invés de trabalhar os seminários eles fizeram um projeto de pesquisa nas escolas. Então eles apresentaram as sínteses das leituras em sala de aula, fizeram um projeto, foram para as escolas. [...] Eu acho que essa busca de relação do que está na teoria e do que está na prática é que vai fazer da gente pesquisador. (P8)

Eu sempre digo que nós temos na primeira metade um curso teórico, não conversa com escola, a segunda metade um currículo que beira o praticismo e que tudo fala de escola sem se reportar aos conhecimentos de antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, história da educação. Então é como se a escola tivesse a parte dessa discussão. E aí como também a história de que, dos modismos teóricos, a gente esquece de falar para os alunos que as técnicas de ensino são importantes. (P7)

Esses depoimentos ilustram a tendência das práticas nas instituições de ensino superior de

[...] tratar todas as disciplinas como teóricas [...] *os momentos dedicados às práticas servem para a aplicação de teorias anteriormente estudadas*, no sentido de comprovação da teoria na prática. Em lugar da prática alimentar a teoria e fornecer-lhe os elementos para a reflexão, pressupõe-se que *a competência prática começa onde termina o conhecimento teórico*. (CUNHA, 1998, p.82)

A prática é concebida como circunscrita, principalmente, ao estágio. O estágio é assumido como espaço privilegiado de desenvolvimento da pesquisa pelos estudantes, na visão da totalidade dos participantes, pois permite formalmente a relação teoria e prática.

A gente percebe assim uma carência no currículo, porque os alunos vão para o estágio sem a construção de vários conhecimentos necessários que ajudariam a lidar com as crianças de pré-escolar e dos anos iniciais [...] Eles saem da universidade ainda hoje dicotomizando teoria e prática. Então essa é uma das minhas insatisfações, quando você percebe que não há essa ruptura com a dicotomia teoria e prática. [...] Aí é uma forma de provocar a reflexão desses professores na escola, sobre suas práticas e procurar essa mudança. Quando a gente vai trabalhar com o estágio aí os professores (formadores) fazem essa intervenção, juntamente com os professores (da escola), no projeto não para mostrar que é um modelo, que eles sabem mais, mas no sentido de mostrar aos professores de que é possível fazer diferente, que há outras possibilidades. (P2)

Os depoimentos que a gente tem ouvido de alunos, angustiados, decepcionados com os estágios porque não era aquilo que ele queria, a sala de aula decepciona, e acha que o curso realmente está distante da realidade, porque as teorias estão muito distantes da realidade. [...] o curso é muito teórico no início, quando chega nos dois últimos semestres é que tem uma prática mais efetiva na sala de aula. Os estágios tinham que acontecer no início, pelo menos a partir do quarto semestre para ele ter uma ideia, ir se aprimorando, ver se é isso mesmo que quer. Não no final, porque o programa do curso até hoje ficou, acho que ele tem os três estágios no final. Acho que pelo menos o fundamental. Porque só estudar, teorizar, teorizar, não dá conta da realidade não é. [...] A experiência, por exemplo, com a disciplina de estágio para mim foi fantástico, que foi um momento de você realmente sair da universidade e ir para as instituições, então, deu outro gás. (P3)

Segundo Porto (2010) a prática do estudante na graduação acontece no estágio “com a suposta aplicação da teoria recebida, estudada, lida e adquirida ao longo do curso [...] o aluno tem contato com a prática apenas no estágio curricular e com a pesquisa, quando bolsista de iniciação científica.” (p.98). Os cursos de formação de professores, por terem o viés cartesiano, são estruturados e implementados baseados em momentos estanques.

É importante que aconteçam visitas dos estudantes de formação inicial nas escolas e que o estágio seja valorizado na formação de professores, para tentar construir a “reflexão na ação”. Uma das questões mais debatidas a respeito dessa formação é o momento em que se iniciam as atividades de estágio na formação de professores, pois como afirma PIMENTA (2002) para “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar” (13-14), com a preocupação de acontecer de forma mais intensa a articulação entre teoria a prática por meio dessa reflexão na ação.

Porém, nem sempre a simples observação se caracteriza como processo um processo reflexivo de articulação entre teoria e prática. É necessário que ocorram ações por parte dos estudantes no sentido de buscar questões significativas nas atividades de estágio, para que a atividade tenha uma coerência entre o objetivo e a finalidade. Caso contrário, segundo VÁZQUEZ (2007, p.221) ocorre uma “inadequação entre intenção e resultado que se evidencia tanto na atividade dos indivíduos como na propriamente social.”

A construção envolve um processo de envolvimento dos sujeitos para que estes encontrem sentido naquelas atividades que estão desenvolvendo. Os processos no quais o professor não se sente participante, não se identifica, não tem domínio das suas atividades, dificilmente resultarão em originalidades ou em iniciativas de criação. Segundo VÁSQUEZ (2007) “[...] relações que os homens contraem independentemente de sua vontade e de sua consciência [...] são produzidas pelos homens como produtos seus não intencionais” (p.221). Ou seja, se os estudantes participarem do processo de visita às escolas a partir de prescrições e sem um desenvolvimento de atividades anteriores nas quais eles encontrem algum sentido, eles até farão as visitas necessárias, mas se limitarão a observar e a reproduzir conclusões já feitas por outros em ocasiões diferentes.

Além disso, PIMENTA (2002, p.15) afirma que “o estágio não é práxis. É atividade teórica, preparadora de uma práxis.” Significa que as atividades de observação junto às escolas precisam ser processos construídos conjuntamente para que tenha uma coerência entre ato e intenção. Caso contrário, ele se limitará a uma simples constatação ou uma simples tentativa de verificação de correspondências entre o que foi visto de teoria na sala de aula na universidade a realidade da escola durante o estágio.

Entretanto, alguns participantes indicam que a articulação teoria e prática não pode se resumir à visita à escola envolve uma construção autoral do futuro professor.

Eu tenho trabalhado com memorial e não consigo ver o resultado porque fica sempre essa separação, uma coisa que a gente observou, não para fugir da teoria, porque se não fica só no eu acho, eu acho, então uma discussão teórica a partir de uma temática é fundamental. Mas quando chega na relação teoria e prática esse termo de construção não sai. É sempre descrever o que viu e jogar um autor para falar da teoria junto, mas a posição do aluno, a reflexão do aluno não aparece. É uma coisa que eu fico pensando uma nova forma de fazer no próximo semestre. (P4)

A gente quer ver a produção dos alunos, as reflexões que faz, como é que, a partir da teoria, sobre essa escola e quais as possibilidades para essa escola ele consegue ver. Então é pensar a escola prática, a partir dessa teoria que a gente discute. Então eu não quero apenas que eles reproduzam o que eu falo,

ou o que fulano, ciclano falou, mas a partir da nossa realidade, o que ele como Pedagogo consegue ver, consegue produzir. Para fazer essa articulação tem que sair dos muros da universidade. (P3)

A relação teoria e prática não deve ser restrita ao estágio, nem às disciplinas de final de curso, chamadas de práticas de ensino. O processo ensino-aprendizagem na universidade precisa ser objeto de reflexão coletiva como sinaliza Porto (2010, *apud* PENTEADO; GARRIDO, 2010, p. 100)

[...] a relação teoria e prática não está restrita aos estágios; a produção de conhecimentos deve acontecer na interação com a realidade [...]; a pesquisa deve articular-se ao ensino; e professores e alunos (da universidade) qualificam seu trabalho, o que conduz ambos à vivência de situações que lhes permitem conhecimento da realidade, [...] discussões e reflexões nas diferentes disciplinas do curso.

Assim, é necessário compreender que as situações vivenciadas na sala de aula da universidade também são formativas, também concretizam a relação teoria e prática, portanto, merecem ser avaliadas e refletidas, oportunizando, simultaneamente, aprendizagens ao futuro professor e ao docente formador. Por isso, é necessário transformar as relações que ocorrem na sala de aula da universidade. Na prática cotidiana da formação deve estar explícito a “idéia de que aprendizagem é ação [...]. O aluno age física e intelectualmente na procura de interpretação” (CUNHA, 1998, p.111), concretizando a articulação teoria/prática. A sala de aula na universidade, não é só um espaço de teorias. É um espaço de “aprendizagem centrada na ação prática dos seus alunos, nas suas práticas sociais, passando, então, a definir outra lógica. Dessa forma epistemologicamente teoria vai ser a expressão de uma ação prática.” (MARTINS, 1998, p.94).

Outro participante expressa a visão de que a relação teoria/prática precisa oportunizar a reflexão do estudante acerca da sua trajetória escolar

Traziam uma memória da experiência que eles observaram lá, traziam, liam. Nós dividíamos em grupos porque eram quase quarenta alunos em cada turma, a gente não tinha como fazer quarenta, setenta e poucas pesquisas ao mesmo tempo. Nós fizemos algumas pesquisas reunindo os objetos específicos deles, eles iam para área, faziam a observação e voltavam, se precisasse depois gente via a necessidade de depois gravar entrevistas, aplicar algum questionário... eles fizeram muitas idas e vindas entre a universidade e a escola. [...] Então é uma possibilidade que o aluno tem de se ver, de se olhar, de tentar rever, por que uma dificuldade na graduação é você fazer essa relação teoria / prática, então para mim as histórias de vida são sumamente importantes para essa articulação, você tem uma vivência, uma experiência muito concreta em suas mãos, que é a sua própria história,

aí aliada às histórias dos outros a gente confronta com conhecimentos mais teóricos, cientificamente pensados [...] E aí entra a discussão da práxis, que eu vejo muito na dimensão assim, como o sujeito vai se transformando a partir dessas relações que ele vai estabelecendo. (P6)

Essa é uma preocupação importante na formação de professores para o entendimento dos processos que se constituem em práxis educativa, na qual teoria e prática se retroalimentam de forma dialética, pois “o conhecimento se dá na e pela práxis, expressando a unidade das duas dimensões do conhecimento, ou seja, teoria e prática” (MARTINS, 1998, p. 46). A perspectiva desses participantes se coaduna com a concepção amplamente difundida, baseada na racionalidade técnica, segundo a qual é preciso adquirir o máximo de teoria para que ocorra uma prática consciente. No entanto, é importante lembrarmos que a reflexão é condição implícita à relação teoria e prática no sentido da práxis, pois não há práxis sem a intencionalidade, sem a consciência do sujeito, sem o sentido que torna a prática algo significativo, pois “a consciência adquire forma e existência nos signos criados”(BAKHTIN 1986 *apud* GOMEZ 2002, p.54) ou seja, as articulações entre os adventos fragmentados, as mediações e produções de novos conhecimentos capazes de gerar novas práticas podem acontecer porque “a consciência gera-se na práxis, a partir de interpretação da realidade cotidiana”(GOMEZ, 2002, p.54)

Um participante compreende que promover a articulação entre teoria e prática implica maior investimento do professor no ensino de graduação.

Para fazer essa articulação tem que sair dos muros da universidade, geralmente. E também dá muito mais trabalho. Eu vejo, por exemplo, o esforço que [cita nome de uma professora formadora] faz nesse sentido, quando trabalha com Didática, ela procura fazer essas articulações, e aí ela tenta fazer parcerias com outros professores que nem sempre acerta, e geralmente quando dá certo é porque ela toma a frente e vai, leva os alunos. [...] Ela trabalha pelo menos o dobro do que seria ficar só trabalhando a teoria no caso. Eu acho que por conta disso a gente acaba se acomodando, também não existe uma cobrança, e aí fica tranquilo. (P4)

A relação entre teoria e prática é entendida por alguns participantes como um desafio a ser assumido por todas as disciplinas

Um bom professor universitário tem que conseguir fazer essa articulação, da escola de educação básica com a universidade, mas não falar da escola de educação básica apenas do ponto de vista teórico, mas de conhecer mesmo esse espaço, saber quais são as demandas, necessidades formativas dos professores que lá estão, conhecer o que a gente chama da escola para poder falar dela com tranquilidade porque se não a gente fica no verbalismo. [...]

Tentar fazer um pouco essa relação teoria/prática que não fique nem no campo do praticismo, nem no campo apenas do verbalismo [...] Eu defendo mesmo, o professor tem que ter conhecimento teórico, conhecimento teórico é fundamental, é imprescindível para prática de qualquer docente, mas a gente também tem que conseguir pensar essa teoria para o espaço específico da sala de aula. Eu acho que um dos grandes problemas que a gente tem na universidade é como fazer a transposição didática, como pensar as teorias pedagógicas, as teorias do campo das ciências da educação, para pensar efetivamente a educação e a escola. (P5)

Nós temos falado muito no processo de formação no curso de Pedagogia de algumas disciplinas que não têm nas suas propostas essa reflexão com escola, que elas terminam por falhar muito, por falhar com o compromisso eu diria, porque as discussões de natureza mais teóricas, as discussões dos fundamentos teóricos da educação, essas discussões não podem perder de vista, de forma alguma, que elas têm uma dimensão prática, que quando a gente estuda as teorias, os clássicos da Sociologia da Educação, os clássicos da Filosofia da Educação, ou clássicos, os contemporâneos, os autores dessas disciplinas, o sentido desse estudo não é para que o estudante, para que o futuro Pedagogo seja um portador das teorias, mas para que ele seja um portador das teorias e que saiba usufruir dessas teorias, ou colocar essas teorias a serviço da sua compreensão sobre a prática. (P7)

A ausência da formação pedagógica do professor formador é um obstáculo para a articulação entre teoria e prática, na visão de um participante.

Essa relação teoria/prática, a meu ver, fica muito fragilizada. A gente não consegue essa articulação, até porque a exigência para dar aula no ensino superior, dar aula na licenciatura, não é ter feito licenciatura. [...] Então a relação teoria e prática acaba caindo no praticismo, sem dar conta de fazer essa articulação com os conhecimentos teóricos. E nós formadores ainda não conseguimos pensar numa forma de fazer nossos alunos articularem efetivamente os conhecimentos teóricos com as questões da prática pedagógica. (P5)

A débil articulação entre teoria e prática pode ser explicada pelo apego dos professores formadores à lógica disciplinar predominante na universidade.

A gente não consegue sair das nossas fronteiras disciplinares, a gente sempre acha que as nossas disciplinas são mais importantes que as outras, então podem mexer nas outras, mas não mexam na nossa, o fazer coletivo porque cada um de nós tem uma perspectiva e entende o que seria o trabalho na universidade, cada um tem a sua formação, política, epistemológica, e que para conseguir pensar a relação teoria/prática a gente deveria ter, [...] um enquadramento, uma classificação práticos, até mesmo para dar conta de construir uma outra forma de trabalho. E aí como nós formadores não damos conta de fazer isso ficam os alunos fazendo, pensando Pedagogia daqui do campus, um curso no primeiro momento teórico, num segundo momento, quando eles vão para as metodologias, eles não conseguem fazer [...] (P5)

A construção de atividades que revelem a relação entre teoria e prática requer uma implicação do professor formador. Essa implicação precisa ser coletiva para que ocorram atividades interdisciplinares que contribuam para o desvelamento da relação entre teoria e prática. A estrutura curricular dos cursos de formação de professores baseado em disciplinas segmentadas, reafirma a dualidade entre teoria e prática, que segundo LUCARELLI (2009) se manifesta pela divisão de grupos de professores responsáveis pelas disciplinas teóricas e outros pelas disciplinas práticas.

A articulação entre teoria e prática é facilitada pelo conhecimento do campo de prática profissional do futuro professor por parte do formador.

Eu tive professores na graduação que eles vinham também de uma experiência muito vasta na educação básica, então nesse sentido eles tinha uma certa consistência ao falar sobre educação básica foi importante para mim. Eu penso que no ensino superior, nos cursos de licenciatura, é bom para o professor universitário, é bom para o estudante universitário, que o professor tenha conhecimento sobre o que é a escola, sobre como funciona a prática pedagógica, como se organiza um trabalho pedagógico, porque nós temos no curso superior normalmente, no de Pedagogia inclusive, professores que não têm noção do que que é a prática pedagógica, professores que podem falar de políticas públicas, de Filosofia, de teorias, mas que não conhecem a prática, e que se desse a eles uma situação da prática para eles interpretarem eles não vão fazer grandes interpretações, e que talvez os estudantes consigam fazer uma interpretação melhor do que eles. (P7)

Os alunos dizem assim, “ah, tudo que se fala ali é distante do que está na prática”. Algumas vezes eu até concordo porque alguns professores nunca pisaram na sala de aula da educação básica, porque às vezes você, eu não estou dizendo que essas pessoas não sabem o que acontece na educação básica, sabem, só que sabem por outro olhar, mas também não quero dizer que quem está na educação básica sabe exatamente o que acontece lá, porque a gente também sabe que não sabe. Mas eu acho que é importante você ter essa experiência para você fazer alguns *links*, e acho que isso dá um pouco mais de segurança para o aluno. [...] o Pedagogo, o professor precisa saber sobre a prática, mas ele tem que experimentar, ele tem que saber como lidar na prática, é aquela coisa de aprender o conceito e viver o conceito, aprende o conceito, aprender sobre a prática e viver o conceito, experimentar a prática e sentir a prática. (P8)

A relação teoria e prática é um discurso muito difundido, mas pouco compreendido, na visão de um participante

Eu acho que a gente não trabalha teoria e prática. Eu vou confessar que até hoje eu não sei o que é essa prática. Quando eu pego a disciplina eu vejo lá tanto é teórico, tanto é prático, eu já cansei de perguntar o que é prática, quem está aqui também não conseguiu me responder aí, a gente vai dando um jeito. Mas a gente não consegue fazer essa articulação porque, é... eu

acho que é mais confortável ainda a universidade justificar a aula teórica, discutindo a teoria, o que eu estudo, o que eu pesquiso, o que leio, e a prática está praticamente ausente. São pouquíssimos os professores que conseguem articular a teoria e prática. (P4)

Os estudantes, no processo formativo, a partir das suas vivências, formulam uma compreensão, uma significação acerca da teoria, da prática e da relação entre elas. Assim essa compreensão não é adquirida, essencialmente, por meio da descrição ou por meio da exposição por parte do professor.

“As sistematizações teóricas vão emergindo das contradições presentes no interior dos grupos envolvidos [...] trata-se de uma produção de conhecimento – expressão da ação prática dos envolvidos” (MARTINS, 1998, p.51).

É através da discussão, indagação, problematização, no interior da própria sala de aula da universidade, que os sujeitos constroem o processo de ressignificação da relação teoria e prática. Assim, as teorias são desenvolvidas na reflexão sobre a prática e as situações que a sala de aula da formação proporciona. Sistematiza-se, conjuntamente, na ação, tornando os momentos de ensino na formação como momentos conscientes, intencionais. Tanto o docente formador reflete na ação, como os estudantes refletem na ação, ou seja, teorizam sobre a práxis formativa.

Lucarelli (2009) analisa que a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores possui a dimensão epistemológica, ou seja, de compreensão da práxis ou a unidade teoria e prática que envolve a ação consciente dos sujeitos ou grupos, o que nos remete para a aprendizagem significativa, ou seja, o sentido construído é a base para a consciência da práxis. A autora afirma que essa experiência implica, também, a dimensão pedagógica de questionamento de crenças a respeito da prática na educação, frequentemente envolvidas com distorções e visões estereotipadas sobre a teoria e sobre a prática.

Uma adequada articulação entre a teoria e a prática pressupõe ainda, na visão de um dos participantes, que os professores formadores tenham uma compreensão coletiva sobre o profissional que almejam formar

Bom se eu estou trabalhando com Didática, mas o que a Didática diz em relação à Pedagogia. O que é o Pedagogo, para que ele se forma? É estabelecer essa relação, e no seu trabalho em sala de aula, na montagem do seu trabalho, na organização do seu trabalho em sala de aula considerar esses aspectos, essa relação. Então, no meu ponto de vista isso seria já um grande

avanço. Saber sobre ensino superior, conhecer o papel da universidade, a universidade mesmo, não somente faculdade, mas a universidade. (P1)

5.5 PESQUISA COMO SUBSÍDIO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Na visão da totalidade dos participantes, a pesquisa tem a função de alimentar a docência, como atestam as falas abaixo:

O resultado dessa pesquisa deve me instrumentalizar e me possibilitar a desenvolver um projeto de extensão. Eu tenho levado cada vez mais para minha atividade de ensino os resultados daquilo que eu aprendo e apreendo nas minhas atividades de pesquisa. Tenho certo orgulho em falar na sala de aula que isso é resultado de uma pesquisa minha, é resultado de um estudo que eu fiz. Aproxima mais o aluno do que é a pesquisa, de que a pesquisa ela é real, e de que eles também podem desenvolver pesquisa, eu acho que é nesse sentido que ela repercute. (P7)

Para ensinar você precisa pesquisar de qualquer forma... eu venho fazendo pesquisas que dão continuidade ao meu trabalho de mestrado, doutorado, então isso de certa forma interfere no meu trabalho. Você vai colaborando também na formação de alguns alunos mais diretamente que vão estar trabalhando na pesquisa, e em sala de aula isso vai também tendo o contraponto nessa relação. (P3)

Fazer pesquisa me ensinou, principalmente, a ver as necessidades, as demandas formativas das pessoas com que eu estou trabalhando como formador. O fazer pesquisa me ensinou a preparar melhor as aulas. Fazer pesquisa me ajuda, principalmente, as aulas na graduação porque eu tenho que ler mais, eu tenho que estudar mais, tenho que pensar teoricamente os dados, estudar para analisar os dados, me prepare melhor para ser como professor. Ajuda a gente a repensar o nosso trabalho como docente. Além dos conhecimentos que a gente adquire a respeito do objeto específico, ensina também até a repensar o nosso próprio trabalho como docente. [...] Como professor da graduação ela deve servir sim para eu melhorar meu currículo Lattes, para eu publicar, mas ela deve servir também e principalmente para que eu melhore meu trabalho como professor. (P5)

A visão de pesquisa modifica a nossa pessoa e modifica a nós mesmos, principalmente em função da profissão, a relação que a gente estabelece com os alunos, a gente aprende mais para trabalhar melhor com os alunos. Eu acho que eu aprendo mais, quando eu estudo, quando faço essas pesquisas, quando vou para o campo, quando escuto a voz dos sujeitos que estão lá na escola. Eu melhora assim, eu já modifico os textos que eu vou trabalhar no próximo semestre, atualizo a literatura que eu vou trabalhar. (P6)

Aqui o ensino também é entendido no seu formato tradicional, ou seja, como transmissão de conteúdos científicos, que implica o professor como portador desses conteúdos, de modelos, respostas, a partir das fontes específicas e legitimadas como os livros acadêmicos e periódicos que tornam público os resultados de estudos e de pesquisas científicas.

Além de subsidiar a ação do professor formador, a pesquisa, precisa ser assumida como um princípio educativo. Essa perspectiva, conforme diversos autores (DEMO, 1999; CUNHA, 1998; PERRENOUD, 1993), traz a possibilidade dos estudantes e do próprio docente formador vivenciar e, portanto, construir atitudes investigativas. Ou seja, almeja-se oportunizar na sala de aula momentos de indagação, problematização sobre o próprio ato de ensinar e assim contemplar aspectos que são relegados pelo ensino tradicional como as atitudes, os afetos, a comunicação, o pensamento crítico e reflexivo. Sempre na perspectiva da superação da forma de aprender baseada na recepção e passividade do estudante e na transmissão e posição hierárquica do professor formador.

Essa posição hierárquica do professor, portador do saber, está na base da dificuldade da aceitação da proposta de ensino com pesquisa e a recorrente lembrança da pesquisa no seu formato e lugar tradicionais, como podemos verificar nesse bloco de falas.

De fato, a realização de pesquisa por parte do professor amplia as possibilidades de que ele concretize aprofunde a relação entre a teoria e a prática. Porém, no processo de formação inicial é importante ter como objetivo a construção de atitudes investigativas para que o estudante se predisponha a desenvolver a pesquisa propriamente dita, mas por meio da significação dos processos que impulsionam a pesquisa, ou seja, a dúvida, a curiosidade, a predisposição para a pergunta e para a participação, assumam posturas permanentes de olhar a sua prática com o olhar de investigação e se predisponha a pesquisar com postura investigativa.

5.6 ENSINO COM PESQUISA NA PERSPECTIVA DE FORMAR O PESQUISADOR

A perspectiva de ensinar a pesquisar, assumida por muitos docentes formadores, em geral mestres e doutores, é uma transposição para a graduação, por meio da iniciação científica, da lógica dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, instituída a partir do regime

militar. Paoli (1988) é enfático, ao afirmar que no processo de institucionalização dos cursos de pós-graduação configurou-se uma tendência de que a articulação entre ensino e pesquisa se daria especificamente nestes cursos, e a graduação se restringiria a uma “escola de consumo de conhecimento” (Idem, p.33)

O professor deve envolver estudantes seja como bolsista, seja como voluntário, seja de que forma for, mas envolver no sentido de estar orientando esses estudantes para que eles também já comecem a se envolver desde a graduação com as atividades de pesquisa. Porque mesmo aqueles professores que estão participando do grupo de pesquisa, eles estão também envolvidos com a própria formação, e pouco tempo tem para dedicar, para orientar estudante para seus projetos de pesquisa. Eu falo da importância de desenvolver, eu falo da própria experiência, da minha própria experiência como estudante, que fui bolsista de pesquisa e tal, da importância disso para minha formação, para que eles reflitam também sobre a importância de se envolverem em projeto para a formação deles. (P7)

Eu senti muita dificuldade de fazer eles entenderem o que contempla cada parte da apresentação de um trabalho científico. Nesse sentido eles ainda estão muito imaturos, e se eles realmente aprenderam, eu só vou sentir no semestre que vem. Os alunos chegam normalmente querendo as coisas muito de “mão beijada”. Se você não oferece situações para ele buscar algumas coisas, você dá tudo para ele, aí você não contribui. Eu acho que se a gente tiver, se todos nós tivermos essa prática de sempre dar tudo para eles, não estamos formando, eles são imaturos. [...] Eles estão no terceiro semestre e não sabem ainda fazer um projetinho de pesquisa, eles não sabem nem escrever um relatório, [...] não sabem colocar naquele formato que se exige e ainda disseram “ah professora, mas é a primeira vez que a gente está vendo um negócio desse”, eu disse “então tenham calma que eu vou ensinar”, pois não é querer que eles aprendam tudo sozinhos. (P8)

O ensino com pesquisa pressupõe a adoção dos mesmos passos da pesquisa científica.

A questão da pesquisa, acho um problema sério, o aluno, por exemplo, aqui em Pedagogia, até chegar ao trabalho monográfico ele passa por três outras disciplinas que deveriam instrumentalizá-lo para escrever o projeto, para conhecer teorias, conhecer abordagens de pesquisa, perspectivas de como fazer a pesquisa, procedimentos, instrumentos, metodologia, como é que ele vai fazer coletar de dados. Quando chegar em trabalho monográfico deveria já estar com tudo isso pronto, agora a gente vai analisar. Então você parte do pressuposto que o sujeito já sabe o que é pesquisa qualitativa, quais são os tipos de pesquisa qualitativa, o que é um pesquisa quantitativa, como é que eu faço uma observação na escola, como é que eu elaboro um questionário, com qual a finalidade, que tipo de questões, como é que eu faço um roteiro de entrevista, como é que eu conduzo, a gente parte do pressuposto de que o sujeito quando chega lá no sétimo semestre já está com isso construído. (P5)

Eles não sabem às vezes nem como construir um problema, quer dizer, depois de passar por três disciplinas que deveriam ter instrumentalizado para isso...uma parte considerável dos alunos da pedagogia que fazem a monografia, eles fazem monografia sem saber o que é pesquisa... a ideia que

eles têm de pesquisa é da obrigatoriedade. “Eu tenho que”, se eu não entregar essa monografia não concluo a disciplina, portanto não vou fechar meu curso. Então escrevo sem a preocupação de aprender efetivamente a fazer pesquisa. (P1)

O envolvimento direto do estudante com a pesquisa, principalmente no contexto da iniciação científica, na pesquisa do professor, possibilita a construção de relações mais amplas que se refletem na sua atuação em sala de aula.

Abre outras possibilidades para os alunos. Vai dar disciplinas, saber das disciplinas, fala de estudo, organização para estudar, autonomia para estudar, para pesquisar, para avançar, essa autonomia que o aluno deveria ter, de procurar fazer as ligações com outras áreas, com outros professores, em outros cursos, fazer, saber se movimentar, circular na biblioteca, livremente. E tudo isso reflete na sala de aula, a gente consegue observar, a gente observa isso muito claramente, os alunos que participam de algum grupo de estudo ou é bolsista de iniciação científica em um grupo de pesquisa, que esse aluno é diferente na sala de aula, ele tem mais facilidade em fazer relações, ele tem experiências para dizer, ele tem coisas a dizer, refletia nas aulas que a gente tinha elementos para discutir. (P4)

A gente faz um grupo de estudo, então a gente parte pelo menos de um debate em comum, pelo menos aqueles que têm tempo de participar do grupo de estudo. Se a gente tivesse grupos grandes de orientadores... a prática da pesquisa ela por um lado é um retorno dele, é um momento de contato com as diversas práticas... é uma formação que eles têm um olhar sobre a escola, um olhar curioso, um olhar de quem investiga, um olhar de quem pergunta sobre a escola, mas não lhe dá resposta direta, às vezes sim, às vezes não, depende muito do trabalho. (P1)

É um grande desafio nosso buscar o aluno da graduação para a pesquisa. Só participa efetivamente aqueles alunos bolsistas, mas os alunos que não têm... que não são bolsistas e precisam trabalhar esses aí não, não têm trabalhado. (P2)

Então tentava mostrar um pouco para eles, tentava apresentar para eles contradições que estão no âmbito dessa discussão do que é pesquisa, do que é ensino com pesquisa, para eles não construíssem um discurso alienado sobre o próprio trabalho deles. (P6)

A pesquisa é percebida por dois participantes como procedimento que possibilita a substituição de significados prévios sobre os conteúdos ligados à disciplina ou sobre pesquisa, sobre pesquisar:

[...] o sentido deles de pesquisa... como é que vai aproximar no sentido menos instrumental da pesquisa, no sentido mais acadêmico dessa pesquisa. Então aí é esse processo de desconstrução, uma retomada da discussão teórica, retomada do papel da teoria. Não é falando, se eu fizer um discurso enorme na sala de aula que pesquisa não é isso, que pesquisa é não sei o que,

eles não conseguem, então a gente estabelece um cronograma de atividades. [...] Ele tem que ter internamente uma organização para responder a curiosidade daquela pergunta, um método, a resposta seria essa, a pesquisa ajuda nessa perspectiva, de ter um método. E ela, no curso de formação de professores, ajuda a sintetizar muita coisa. (P1)

A pesquisa é você buscar a resolução daquilo que se torna um problema, que aí você tem que entender o que é problema para você fazer uma pesquisa. (P8)

[...] uma forma de proporcionar melhor a construção do conhecimento... quando a gente vê essa construção, esse envolvimento, acho que aí proporciona melhor a construção entre o conhecimento e aprendizagem ... quando trabalha pesquisa e ensino acho que a grande contribuição é proporcionar com mais, é mais satisfatório, no caso, a própria aprendizagem por meio da pesquisa. [...] Quando você está discutindo isso com o aluno, passa isso para o aluno, e ele reconhece, percebe a necessidade de estar sempre investigando, buscando. (P2)

Fica evidente nas declarações dos participantes que o foco é a pesquisa e não a construção de atitude dos estudantes por meio da pesquisa pelos estudantes, como explica CUNHA (1998):

[...] a pesquisa como algo que permeia todo o trabalho dos nossos professores. Suas práticas estimulam os alunos a fazerem de cada trabalho, de cada texto construído, pequenos processos de investigação, não apenas no sentido de descrição da realidade, mas principalmente no sentido de duvidar, de perguntar para a realidade, tentando ultrapassar as visões mais superficiais [...] construir uma ‘atitude de pesquisa’ que no dizer de Demo (1991) pode *significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória* (p.84).

Mas esse é um processo que pressupõe mudança na concepção de aprendizagem comum na formação de professores, ou seja, de que os textos acadêmicos, as pesquisas realizadas fora da sala de aula é que são os porta-vozes de uma teoria que soa como verdade absoluta e guia dos passos a serem dados na profissão:

Tal como o ensino teórico e livresco, a pesquisa afeta a formação de professores, a qual não pode acontecer sem uma sólida formação teórica – cujo princípio não deveria ser a instrumentalidade da ação –, uma vez que entendemos a fecundidade da prática social e pedagógica em estreita vinculação com a teoria que se efetiva como prática; sobretudo em relação à produção do conhecimento. Assim, o ensino e pesquisa têm como pontos de partida e chegada teorias e práticas que se renovam à medida que se relacionam. (PORTO 2006 *apud* PENTEADO; GARRIDO, 2010, p.101-102).

Não basta envolver os estudantes nos procedimentos de fazer uma pesquisa nos moldes cientificistas, precisa envolvê-los em processos constantes que despertem essas atitudes investigadoras:

Corre-se o risco, então, de confundir investigação enquanto mecanismo cognitivo próprio de qualquer ser humano com investigação como prática social numa comunidade científica. Mas isso acontece porque as analogias são reais, o que nos obriga a reconhecer as diferenças e as semelhanças. Numa aula, ou de uma forma geral, em situação de formação, vão-se buscar à investigação como prática social certas características que dão sentido, finalidade, enquadramento e métodos a uma actividade de investigação enquanto processo cognitivo. (PERRENOUD, 1993, p.121) .

Assim, a pesquisa precisa ser entendida num sentido mais amplo como:

[...] vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependências; trabalho aberto, criativo, de resultado incerto; mistério estimulante, aventura intelectual; invenção ou adaptação de métodos de observação e de análise; confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sociocognitivos. (PERRENOUD, 1993, p.121).

A discussão dos dados, visando responder a questão de pesquisa, indica como um elemento fundamental das representações sobre o processo de ensino-aprendizagem dos participantes, a compreensão de ensino centrada na transmissão de conhecimentos por parte do professor. A transmissão fundamentada, contextualizada e embasada em resultados de pesquisas próprias e de outros estudiosos é bastante valorizada pela totalidade dos participantes e percebida como sinônimo de competência, compromisso e responsabilidade do professor. Para alguns participantes a transmissão se configura como elemento essencial da identidade do docente universitário.

Essa representação compartilhada de ensino tem relação com a concepção de universidade, instituição milenar, elitista, historicamente fundada no domínio e transmissão do saber por parte de grandes mestres, idolatrados pela sua sapiência. Esse cenário histórico faz parte do processo de construção dessas representações, pois, como registra Rouquette; Rateau (1998), o conteúdo das representações sobre um determinado fenômeno ou objeto resulta de uma elaboração lenta, fortemente marcada pelos contextos político, cultural, institucional no qual estão inseridos os grupos que as constroem.

A despeito da existência de consenso entre os participantes acerca do ensino centrado na transmissão e do papel do professor como portador do saber, essa representação comporta diferenças entre os participantes do estudo. Assim, alguns participantes afirmam articular a

aula expositiva com outras estratégias de ensino visando quebrar a monotonia da mesma; outros buscam abordar a teoria, de forma mais significativa para os alunos, a partir da contextualização da realidade escolar, estreitando a relação entre teoria e prática; um deles recorre às histórias de vida dos estudantes como forma de dar sentido às teorias ensinadas. As contradições são parte integrante das representações sociais, na medida em que elas, como defende Abric (1994b), são submetidas simultaneamente a duas lógicas: uma cognitiva/subjetiva e outra social. Essas representações, embora produzidas no contexto dos grupos, a partir da comunicação e das trocas sociais, são construídas pelos sujeitos. Portanto, além de serem ligadas a sistemas mais amplos de pensamento, ideológicos ou culturais, as representações são também ligadas à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos (JODELET, 1989). Nesse sentido, as experiências familiares e educativas, inclusive no contexto universitário na condição de estudantes da graduação ou da pós-graduação, contracenando com determinados modelos de professores, que permitem mais ou menos a autoria, o questionamento, a contradição, contribuem o delineamento de diferenças na forma de desenvolver o ensino centrado na transmissão.

A representação de ensino centrada na transmissão, incluindo as diferentes nuances apontadas, revela sintonia com a representação de aprendizagem que parece unificar os participantes, concebida como aquisição de conhecimentos e essencialmente intelectualista. A expectativa da quase totalidade dos participantes é que os estudantes sejam capazes de interpretar de maneira crítica os conhecimentos transmitidos e relacioná-los com a prática profissional, independente da sua mediação. Entretanto, os conhecimentos prévios dos estudantes, identificados como conhecimentos do senso comum, parecem ser pouco considerados e valorizados como pontos de ancoragem para a efetiva aprendizagem. A forma como o estudante aprende não é objeto de investigação e de orientação da escolha das estratégias de ensino. Essa concepção confunde entendimento do assunto explicado com aprendizagem, compreensão/interpretação pessoal com construção. Nesse sentido, conscientemente ou não, ela se aproxima da perspectiva memorística, de acumulação de conhecimentos que não implica em mudança de conceitos, atitudes, valores, e que naturalmente não se transferirão para a prática profissional. Cabe então destacar que não é possível separar o conhecimento da maneira de conhecê-lo, pois este conhecimento pode ser inovador, crítico, politicamente correto, mas se a forma de acessá-lo é reprodutivista pouca contribuição vai gerar para a formação daquele sujeito (GENTILI, 2000).

A representação de aprendizagem centrada na aquisição de conhecimentos, não considera atitudes, valores e habilidades metacognoscitivas passíveis de serem aprendidos no contexto da universidade e, portanto, como responsabilidade do professor formador na visão da maioria dos participantes. A expectativa é de que os estudantes sejam maduros, competentes para aprender de forma autônoma. Diante da realidade oposta a esta expectativa, grande parte dos participantes revela desânimo, frustração e dificuldade de saber lidar na perspectiva da mudança. A percepção da falta de habilidades mínimas, de maturidade intelectual, de condição de exercitar a liberdade com responsabilidade por parte dos estudantes concorre para a opção de práticas educativas heterônomas, centradas no controle unilateral das regras e dos limites. A participação responsável com sua própria formação, a autonomia, o exercício da cidadania ativa, como registra Gentili (2000, p. 148) “é um processo construtivo, o qual inclui a possibilidade de definir (sempre de modo conflitivo) os valores e as práticas que constituem sua própria esfera de ação.” Não convém se restringir ao ‘dever ser’ de valores e práticas imutáveis ou predeterminadas, pois não é possível educar para autonomia pela via da heteronomia.

Em sintonia com esses elementos da representação do processo de ensino-aprendizagem, evidencia-se, como elemento principal da representação de relação entre ensino e pesquisa no contexto formativo, a docência “impulsionada pela investigação” (HEALEY, 2008), ou seja, a pesquisa se relaciona com o ensino na medida em que ela subsidia a exposição do professor. O estudante é espectador da pesquisa de outro.

A relação entre ensino e pesquisa que envolve a participação do estudante na pesquisa, entendida como capaz de oportunizar um efetivo desenvolvimento de suas competências intelectuais e repercutir na sua atuação em sala de aula e na possibilidade de realização futura de estudos de pós-graduação, valorizada pela maioria, é aquela que se dá via a iniciação científica, reconhecida como restrita a uma minoria de pessoas. Essa perspectiva se aproxima da “investigação tutorizada” (Idem), na qual os estudantes em pequenos grupos desenvolvem pesquisas, sob a orientação do professor-pesquisador-tutor, e artigos com base nos resultados de seus estudos.

O envolvimento dos estudantes em alguma situação de pesquisa é referido pela totalidade dos participantes essencialmente no contexto das disciplinas de estágio ou trabalho monográfico de conclusão do curso. Não se configura como um eixo do processo de formação que atravessa o conjunto das disciplinas. Mesmo nessas disciplinas não parece ser assumido na perspectiva da “docência baseada na investigação”, que conforme Healey (2008) tem com

foco a participação efetiva dos estudantes, independente da disciplina em práticas investigativas, movidas pela problematização, pela curiosidade, pelo desejo de compreender situações do contexto da prática do campo profissional para o qual estão sendo formados.

Os registros fornecidos pelos participantes de realização de pesquisa pelos estudantes no desenvolvimento da disciplina parecem indicar que esse tipo de atividade, salvo algumas exceções, insere-se na etapa final da disciplina, cujo fio condutor é a transmissão e não a problematização, não a aprendizagem construtiva de que fala Pozo (2002). A pesquisa em geral é organizada pelo professor sem partir da inquietação do estudante, elemento essencial do processo de formação da atitude de pesquisa.

Os dados parecem indicar que a relação entre ensino e pesquisa não é objeto de reflexão e construção coletiva, entre os participantes, na perspectiva de transformação de práticas educativas capazes de formar o professor profissional, autônomo, investigativo, crítico, reflexivo. O que é compreensível num contexto histórico, bastante atual de

“[...] separação organizacional entre produção e consumo de conhecimento no interior da universidade, mediante a caracterização da graduação como uma escola de consumo do conhecimento, e a pós-graduação como a escola de produção de conhecimento.” (PAOLI, 1988, p.33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa me permitiu conhecer os elementos constitutivos da representação social de professores, do curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior da Bahia, acerca da relação entre ensino com pesquisa. A identificação desses elementos me possibilitou atingir o objetivo da pesquisa que era conhecer as representações de professores universitários sobre a relação entre ensino e pesquisa no contexto da formação inicial docente.

A análise dos depoimentos evidenciou a complexidade do sistema de representação sobre a relação entre ensino e pesquisa na graduação, com elementos muito diversificados entre os participantes. Como aponta Doise (1985, *apud* ABRIC 1994a), princípios organizadores comuns das representações podem gerar uma multiplicidade aparente de tomadas de posição. Nesse sentido, mesmo diante do consenso entre os participantes acerca do ensino centrado na transmissão e do papel do professor como portador do saber, alguns participantes buscam além da aula expositiva utilizar estratégias de ensino de forma a tornar a teoria mais significativa para os estudantes.

Assim, a despeito dessa complexidade foi possível concluir pela existência de uma estrutura de conjunto cujos elementos fundamentais são: ensino centrado na transmissão; mediação vista entre a transmissão e a provocação do aprender a aprender; aprendizagem e autonomia intelectual associadas à bagagem de conhecimento; a participação do estudante condicionada a limites heterônomos; a relação teoria e prática na formação do professor numa perspectiva dicotômica; pesquisa como subsídio para o exercício da docência; ensino com pesquisa na perspectiva de formar o pesquisador.

Esses elementos apontam, em síntese, como representação da totalidade dos participantes acerca da relação entre ensino e pesquisa na graduação, a concepção de ensino impulsionado pela investigação (HEALEY, 2008), ou seja, a pesquisa dos docentes ou de outrem, é essencialmente subsídio para o ensino transmissivo. Nessa perspectiva o ensino é centrado no professor e os estudantes atuam como espectadores.

A representação acerca da relação entre ensino e pesquisa na graduação envolve, ainda, no que tange ao engajamento dos estudantes, por um lado, uma perspectiva circunscrita à participação em grupos de pesquisa, no desenvolvimento da pesquisa do professor, na

condição de bolsistas de iniciação científica. Essa compreensão revela uma concepção restritiva e cientificista de pesquisa. Por outro lado, o envolvimento do conjunto dos estudantes da turma em alguma forma de pesquisa, é percebido como forma de estabelecer a relação teoria e prática e principalmente no interior das disciplinas de estágio ou trabalho monográfico de conclusão do curso, mas essencialmente numa perspectiva de aplicação da teoria à prática, ou de reconhecimento do contexto escolar. O foco não é a problematização do campo profissional e a identificação de caminhos para transformação da realidade. Não chega a se constituir na docência baseada na investigação (HEALEY, 2008), na qual o plano de estudos anima o estudante a aprender através da pesquisa, aprender atitudes essenciais de pesquisa que engendrariam a autonomia profissional diante dos problemas inusitados da prática profissional. Esses elementos das representações dos participantes se ancoram em uma compreensão de ensino na formação de professores centrada na transmissão de conhecimentos embasados em resultados de pesquisas próprias e de outros estudiosos. A aula expositiva é reconhecida como indicativo de competência, compromisso e responsabilidade do professor e ainda como elemento essencial da identidade do docente universitário.

A representação em apreço articula-se e assenta-se na representação de ensino centrado na transmissão, incluindo as diferentes nuances apontadas, e na representação de aprendizagem que parece unificar os participantes, concebida como aquisição de conhecimentos e essencialmente intelectualista, que confunde entendimento do assunto explicado com aprendizagem e não considera a construção de atitudes, valores e habilidades metacognoscitivas passíveis de serem aprendidos no contexto da universidade. A expectativa é de que os estudantes sejam maduros, competentes para aprender de forma autônoma.

Um dos muitos obstáculos a serem questionados e superados, são as restrições impostas e compartilhadas pelas múltiplas facetas da vida acadêmica. Entre elas, a hierarquia entre docente e estudante, entre professor e pesquisador, entre ensino e pesquisa, entre graduação e pós-graduação. Além de ser pretensiosa, essa hierarquia reforça uma desigualdade, um distanciamento baseado na dicotomia estrutural das relações de produção capitalista. Essa dicotomia impede o desnudamento da complexidade da docência e deixa incompleta a qualificação dos agentes sociais docentes, tão importantes na sociedade contemporânea. A dualidade entre ensino e pesquisa amputa a possibilidade de autonomia e senso crítico na ação dos professores como profissionais. Aceitando a mudança por meio do entrelaçamento do ensino e da pesquisa a nova docência “se mescla, se entretece, se funde, propiciando maior amplitude da compreensão do fenômeno que se pretende conhecer melhor,

ainda que nos encontremos diante de algo sempre inacabado, sempre em construção” (PENTEADO, 2002 *apud* PENTEADO; GARRIDO, 2010, p.42).

O processo de ensino-aprendizagem baseado na relação entre ensino e pesquisa, desencadeia uma revisão de posturas docentes, pois ocorre um envolvimento diferenciado, mais próximo, entre professor e estudante. A superação da postura formal docente é proporcionada pela reflexão conjunta e trocas de experiências. Suscita a superação da dicotomia entre teoria e prática e a assunção de uma relação dialética e reflexiva entre esses dois elementos, pois o docente formador, ao ensinar problematizando, propõe-se a refletir sobre sua própria prática, seu próprio ensino, sua pesquisa. Exerce aquilo que recomenda aos seus estudantes em sala de aula, conscientiza-se dos acontecimentos do seu ensino, problematiza, reflete sobre a sua própria ação. Sempre envolvido com uma intencionalidade de mudança das formas de aprendizagem e do desvelamento das possibilidades e dos limites que a docência pode proporcionar, o que a prática baseada em recomendações ou em receitas não é capaz de perceber.

Buscar conhecer as representações sociais de docentes formadores de professores é investir no caminho da investigação e teorização sobre o próprio ensino, é “exercer o pensamento reflexivo sobre o ensino que pratica” (PENTEADO, 2002 *apud* PENTEADO; GARRIDO, 2010, p.33), tentando desvelar os obstáculos que distanciam os estudantes de vivenciar a tessitura dos saberes no dia-a-dia da formação para a docência.

REPERCUSSÕES DO PROCESSO INVESTIGATIVO EM MIM

No processo de desenvolvimento desta pesquisa muitas surpresas foram se revelando. Inquietações que tinha antes de iniciar esse processo e que impulsionaram o meu interesse pelo objeto e novas inquietações que surgiram, algumas que foram sendo explicadas à medida que os dados iam se revelando e emaranhando-se em um verdadeiro labirinto, no qual tinha que entrar, mas com um fio que nos permitisse encontrar o caminho para sair. Outras inquietações permanecem e tenho a consciência de que não serão abrandadas a curto prazo.

A realização dessa pesquisa desvelou para mim alguns conflitos sociocognitivos muito importantes. O processo de desenvolvimento da pesquisa e a escolha dos participantes,

professores que foram meus formadores, gerou um misto de inquietação e apreensão com curiosidade. A possibilidade de me encontrar em uma posição diferente da que comumente estive diante deles foi algo que inicialmente trouxe algumas incertezas quanto à minha condição de pesquisadora. Será que eles irão participar? Será que irão me fornecer conteúdos importantes para a investigação? Será que conseguirei desenvolver a entrevista com tranquilidade? Será que eles terão confiança em mim, na minha maneira de fazer a entrevista?

Foram perguntas que ao longo do processo foram sendo respondidas, algumas no momento da entrevista, outras ao analisar os dados. Percebi também, e alguns chegaram a externar isso, que esse receio era recíproco, ou seja, eles também tiveram um certo receio de participar das entrevistas, não por falta da confiança em mim e sim pelo fato de que o meu perfil de estudante gerava neles uma certa insegurança. Essa foi uma situação que gerou a reflexão sobre o lugar ou a posição que o professor formador assume, sempre seguro dos saberes que carrega e da dimensão que a pesquisa realizada por uma ex-aluna pode gerar por conta do lugar que é concebido o aluno.

Além disso, a investigação foi sobre um objeto que diz respeito diretamente à minha história de formação e que se mostra como um grande desafio para os docentes já em exercício e, naturalmente, para futuros docentes do ensino superior como eu.

Os sujeitos da minha pesquisa sempre foram pessoas que admirei e compartilhei momentos especiais da minha formação inicial. Continuo admirando-os, tanto que fiz questão de selecioná-los como participantes. Depois dessa pesquisa, percebo que a realidade no ensino superior é mais complexa do que imaginei. Já tinha uma noção de que não era harmoniosa, por conta de ter tido uma militância estudantil ativa. Mas para mim, ser professor universitário era acima de tudo ter uma bagagem de conteúdos de uma disciplina, saber dar uma aula exemplar, conhecer diversos métodos de pesquisa. Eis que essa é a noção dominante entre os participantes, o que me dá a noção exata de como a representação que tenho é influenciada pela minha formação inicial. Os professores que apresentavam segurança, que cumpriam com o calendário de aulas e até aqueles que eram muito exigentes, por mim eram considerados bons professores. Não que hoje não os considero bons, mas o desenvolvimento desta pesquisa me fez problematizar essa ideia e revelou para mim também o quanto que a universidade está envolta em conflitos entre conservar práticas e concepções e inovar os seus processos sem perder a sua legitimidade junto à sociedade.

Percebi também, o quanto os próprios professores formadores são influenciados pela imagem que construíram, a partir dos seus professores de formação inicial, a respeito da sua

profissão e sobre como se aprende. A formação em pesquisa adquirida por eles com a pós-graduação não transformou essa imagem de docência e ainda reforçou a imagem tradicional de pesquisa como hierarquicamente superior e apartada do ensino. A grande maioria dos participantes traz impregnado nas lembranças e nas práticas, os professores da formação inicial que admiraram e de professores rejeitaram.

Continuarei levando comigo certamente, as minhas lembranças. Sempre tive um grande orgulho da minha formação inicial, pelo que representa na sociedade a graduação. Mas agora, depois de realizada a pesquisa, esse sentido de importância vem acrescentado da consciência de quanto a formação inicial é importante para influenciar ou transformar as nossas concepções, as nossas futuras práticas enquanto professores. Acredito que, se não tivesse tido esta oportunidade, eu assumiria, nas salas de aula que atuasse como professora, principalmente a prática transmissiva, reproduzindo a crença de que o mais importante a ser buscado é o domínio do conteúdo.

A docência para mim hoje tem um novo sentido, construído depois da análise e interpretação dos dados. Acredito que carregarei comigo esse processo de mudança na trilha de uma prática que busque a construção, o compartilhamento e a relação horizontal com os alunos. Sei que isso será doloroso, conflituoso, provavelmente me trará mais trabalho e vai me gerar mais insegurança do que certezas. Principalmente eu, uma iniciante professora. Mas é um caminho sem volta! Não há como depois de um processo de aprendizagem e de construção tão significativa como esse voltar para o modelo dominante. Recaídas pontuais serão inevitáveis, mas com certeza estarei permanentemente incomodada e trazendo todos os elementos desse objeto que considere significativos.

Outro aspecto que quero destacar nessa trajetória foi o estranhamento que os participantes externaram diante do objeto desta pesquisa. Eu acreditava ser inevitável que todos tivessem familiaridade com ele, mas o processo da pesquisa demonstrou que o contexto universitário é constituído com práticas tradicionais que, mesmo esses professores que primam pela apropriação da teoria e que têm uma vinculação maior com os saberes pedagógicos, não têm familiaridade com a teorização sobre a inovação no ensino universitário. O quanto é difícil desvencilhar-se de práticas já instituídas e que a sociedade e o grupo do qual fazem parte o profissional pressionam no sentido sempre do consenso. O processo de inovar, no sentido de transformar representações é difícil, mas possível, pois como afirma Abric (1994b) as representações e as práticas se engendram mutuamente e a mudança em uma engendra transformação na outra. Nesse sentido, a participação em

pesquisas como esta, que convoca o professor a refletir sobre suas práticas, potencializa o processo de mudança.

Essa constatação me fez refletir que não se trata de boa ou má vontade dos professores formadores em mudar. O processo é muito mais complexo do que aquele circunscrito pela avaliação moral. Constatei que assim como eu, no início do meu mestrado, eles também desconhecem os fundamentos do processo de aprendizagem. Na formação acadêmica, a aprendizagem sempre foi uma coadjuvante no termo ensino-aprendizagem. Na minha formação inicial esse saber simplesmente passou quase despercebido, e quando foi tratado, deu-se de maneira dispersa e teoricista nas disciplinas de psicologia do desenvolvimento. Pela minha experiência de formação, fico imaginando como foi a experiência dos sujeitos desta pesquisa, pois eles vieram de um período anterior de formação, no qual, por certo, essa discussão era muito menos presente. Portanto, em mim fica a constatação de que, na formação inicial de professores, a questão da aprendizagem não pode mais ser figurante ou ausente tanto dos currículos quanto da prática em sala de aula. É preciso que tanto as práticas dos professores, independentemente da disciplinas, quanto o currículo sejam guiados por uma visão de aprendizagem construtiva. Desta forma, será inevitável a necessidade de estreitar a relação do ensino com a pesquisa.

A concepção de aprendizagem norteia todos os elementos que compuseram o objeto dessa pesquisa e foi surpresa para mim do quanto ela é importante em uma perspectiva de mudança das práticas. Para uma ressignificação da relação do ensino com a pesquisa do ensino superior, ou seja, para que tanto ao ensino seja atribuída uma outra imagem, quanto à pesquisa um outro lugar, é necessário que nos apropriemos por meio da ressignificação de como ocorrem os processos de aprendizagem.

A concepção de aprendizagem como acumulação, ou memorização, ou contato por meios dos sentidos é incompatível com a ressignificação da relação entre ensino com pesquisa, visto que é intrínseca a ela, pois concebe um outro papel tanto para o professor quanto para o aluno.

Ao finalizar esse processo, ou seja, ao encerrar momentaneamente essa trajetória, alguns novos saberes foram construídos. Não que tenha substituído os antigos, e sim, foram ressignificados, por conta de toda a minha vivência com esses professores, a minha vivência no mestrado e o processo de construção da dissertação.

Analisar dados de uma pesquisa qualitativa, com base nas representações sociais é algo de uma complexidade que não imaginava nem de longe. São processos nos quais não bastam as primeiras impressões. O aprofundamento, a interligação de entrevistas, das falas, a interpretação e a construção das impressões, é algo que me fez pensar muito o quanto o senso comum está redondamente enganado quando acredita que pesquisar envolve uma única dimensão intelectual. Ele mesmo o intelectual, solicita um exercício teórico e prático enormes.

Nesse entrecruzamento de informações, questões como a visão do estudante enquanto sujeito da sua trajetória de aprendizagem é algo que para o professor universitário deve ser central nessa ressignificação do que seja aprender. Outra impressão importante é que não bastam bons ou densos conteúdos científicos para uma formação profissional de qualidade. O principal conteúdo que uma formação de qualidade pode compartilhar é o aprender a aprender. Em nossa história de escolarização somos tão condicionados a sempre receber e a sempre esperar, que fica naturalizado que ensino é sinônimo de oferecimento de novas informações e o professor universitário é o sujeito que irá nos fornecer essas informações. A dimensão construtiva dessa imagem simplesmente não existe porque nem o ensino é encarado como momento de construção, de incerteza, de perguntas de participação e nem o professor é visto como um sujeito incompleto, que também está em processo de construção e que, portanto não domina todo o conteúdo.

Enfim, a experiência com essa pesquisa possibilitou a ressignificação de meus saberes. Conduzi-la-ei, provavelmente, até meu próximo momento de desequilíbrio cognitivo, quando eu tiver o privilégio de vivenciá-lo. Espero que isso seja em sala de aula, como professora, para experimentar todos os conflitos possíveis.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. Pratiques sociales, représentations sociales. In J.-C. Abric (dir.) **Pratiques sociales et Représentations** (p 217-238). Paris: Presses Universitaires de France, 1994a.

_____. Les représentations **sociales**: aspects théoriques. In, J.- C. Abric (dir.) **Pratiques sociales et Représentations** (p 217-238). Paris: Presses Universitaires de France, 1994b.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (org). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp 155-171.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo e ALVES, Leonir Pessate (orgs). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2007.

ARRUDA, Angela. **Teoria das representações sociais e teóricas de gênero**. Cad. Pesquisa., São Paulo, n.117, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo..> Acesso em: 19 jun 2007.

ARRUDA, Ângela. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: MENIN, M. Suzana S; SHIMIZU, Alexandra M. (Org.). **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **Teoria das representações sociais e teóricas de gênero**. Cad. Pesquisa. São Paulo, n.117, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 19 jun 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.

BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I (orgs). 2. Ed. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.pgs 11-20.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense,2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores**. Brasília, CNE/CP nº 01/2002.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília: CNE/CP nº 01/2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. **Plano Nacional de Formação de Professores**. Brasília: CAPES, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTANHO, Sérgio E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro, CASTANHO, Maria Eugenia L.M (Orgs.). **Pedagogia universitária. A aula em foco**. Campinas, SP: Papius, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo. Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Civilização Brasileira, 1986.

_____. **A universidade Reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS, José Ribeiro. A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior. In: REIMÃO C. (Coord.). **A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior**. Lisboa: Colibri, 2001.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario;

DOISE, W. **Da psicologia social à psicologia societal**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol 18, Jan-Abr 2002, nº 01. PP 027-035. Brasília, abril, 2002.Scielo.

_____. Atitudes e representações sociais in JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lílian Ulup, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.pp.187-203.

DOLL Jr, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Trad. Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. Edição de Ridendo Castigat Mores, 1876. Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores (<http://www.jahr.org/>) acesso em janeiro de 2008.

ENGUIITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história in GUARESHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 8ª Ed.Petrópolis: RJ, VOZES, 1995. p31-59.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lílian Ulup, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Pp173-186.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1998.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GENTILI, Pablo; et al. **Utopia e Democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

GIL. Antonio Carlos. Didática do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 2006.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: artes Médicas, 1997.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento in GOMEZ, Carlos Minayo [et al]. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 4ª Ed. São Paulo, Cortez, 2002.p.43-59.

GUARNIERI, Mª Regina (org). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Araraquara,SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

GUARESHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis-RJ:Vozes,1995.

GUARESHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Os Construtores da informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

HEALEY, Mick.Vínculos entre docência e investigación: reflexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado en la indagación. In: BARNETT, Ronald (Ed.). **Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docência**. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 93-137.

HUGHES, John. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

HUGUES, Mark. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In: BARNETT, Ronald. **Para una transformación de la universidad**. Espanha: Octaedro editorial, 2008. p 29-44.

JAPIASSÚ, Hilton. A crise das Ciências Humanas In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

JODELET, Denise. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lílian Ulup, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: RJ. VOZES, 2008.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. O professor construtivista: um pesquisador em ação. 2010. BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I (orgs). 2ª Ed. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.pgs 11-20.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5ªed. São Paulo: Loyola, 1987.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Tânia B. I. 2010 Professor ou pesquisador. In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I (orgs). 2ª Ed. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 55-62.

MASETTO, Marcos. Tarciso Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lucia; (Org.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora e Editora Mackenzie, 2005.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora UNB, 1999.
MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: Investigações em psicologia social. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. 3ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. P. 13-33.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.p.29-41.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações Sociais in STREY, Marlene Neves ET al. **Psicologia Social Contemporânea: livro texto**. 12ª Ed. Editora VOZES, Petrópolis:RJ, 2009.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In, COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. **Tendências da educação superior para o século XXI: anais da conferência mundial sobre o ensino superior**. Brasília: UNESCO; CRUB, 1999.

PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Cadernos CEDES 22. **Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade**. São Paulo: Cortez, 1988.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas e GARRIDO, Elsa (orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo, Paulinas, 2010. p.33-44.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

PEREIRA, T. L. **Comunicação professor e aluno em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.(mimeo)

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Tania Maria Esperon. Pesquisa-ensino: relação universidade/escola e articulação teoria/prática. In: PENTEADO, Heloísa Dupas e GARRIDO, Elsa(orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo, Paulinas, 2010. p. 95-104.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROUQUETTE, M-L. et Rateau, P. (1998). **Introduction à l'étude des représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de Grenoble, 1998.

RIBEIRO JR, João. **O que é positivismo?**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, M.F. **As relações de poder na interação professor/aluno, em contexto universitário**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Crítica da Razão Indolente, V.1 Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVOIE-ZAJC, L. L'entrevue semi-dirigée. In : B. Gauthier (dir.), **Recherche Sociale.** De la problématique à la collecte des données (p.263-285). Québec: Presses Université du Québec, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design** para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil:** conhecimento, política e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SOARES, Sandra. Cidadania na formação do professor: desvelando sentidos e finalidades da prática educativa In NASCIMENTO, Antonio Dias e HETKOWSKI, Tânia Maria. **Livro Memória e Formação do professor.** Edufba. 2007.

SOARES, Sandra. Docência Universitária e Profissionalização –Grupo de Pesquisa: PROFORME – Vertente pedagogia universitária. In: BROILO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Pedagogia Universitária e Produção do Conhecimento.** 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 194-197.

SOBRINHO, José Dias. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado:** Sociedade do Conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo,2005.

SOLÉ, Isabel.1997. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César et AL. 3ª Ed. **O construtivismo na sala de aula.** Editora Ática. 1997.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza.** Traducido por Guillermo Solana. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata. (*mimeo*).

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira.** 3ª ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. MARTINI, Jussara Gue (org). **Os rumos da educação superior.** São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p.75-112.2002b.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. (tradução e revisão Laura A. Ferrantini Fusaro). Rio de Janeiro, GARAMOND, 1999.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A interdisciplinaridade no ensino universitário. In: WACHOWICZ, Lilian Anna (Org.). **A interdisciplinaridade na universidade**. Curitiba: Champagnat, 1998.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método nas pesquisas das representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

ZABALZA, A. Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA CAMPUS I

PESQUISA: As Representações sociais de docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA ENTREVISTA

O projeto de pesquisa “As representações de docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores”, desenvolvido nos anos 2008 a 2010, tem como objetivo principal compreender as representações de professores sobre a relação entre ensino e pesquisa na formação inicial de professores da educação básica.

Para atingir esse objetivo, a pesquisadora optou pela coleta dos dados mediante a entrevista semiestruturada, cuja efetivação acontecerá de forma presencial em local combinado com o entrevistado, com duração em torno de 90 minutos, após assinatura do termo de consentimento, conforme as normas éticas de pesquisa com seres humanos. Neste caso, antes do início da entrevista, os participantes serão consultados sobre a possibilidade da gravação, permitindo uma análise detalhada e com maior rigor científico.

Participar desta pesquisa, além de contribuir para o aumento do conhecimento científico na área de docência universitária, pode trazer como benefício o crescimento pessoal e profissional do participante, a partir da reflexão sobre os desafios para a sua própria prática

educativa. Assim, acreditamos que será uma experiência de aprendizagem mútua, considerados a pesquisa os participantes.

O Parecer nº 167 do Conselho Nacional de Saúde considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”. Para evitar qualquer mal-estar ou danos à pessoa na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, adotamos estas medidas: a) para preservar o anonimato, o nome do participante em cada gravação será substituído por um código numérico; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em lugar seguro, onde somente a pesquisadora terá acesso; c) as respectivas gravações serão destruídas logo após o seu tratamento científico; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes.

Apesar dessas medidas, aquele participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir de participar de qualquer momento da entrevista, sem qualquer prejuízo, como também pode informar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética da UNEB, o qual funciona no *hall* do Setor de Pessoal. Ademais, a pesquisadora compromete-se em assumir a responsabilidade da assistência integral face aos possíveis danos, divulgar seus resultados em eventos científicos, como também por meio de um relatório final que será depositado nos Departamentos de Educação e no Comitê de Ética da UNEB.

Essa pesquisa será conduzida pela Pesquisadora Carla Carolina Costa da Nova, que estará à disposição para os devidos esclarecimentos através dos e-mails: novacarla2@yahoo.com.br ou novacarla@uol.com.br.

Ciente da natureza desta pesquisa, dos seus objetivos, métodos e benefícios, declaro-me disposto (a) a participar voluntariamente.

Salvador, de de 2009.

Assinatura do(a) participante

ANEXO II - ROTEIRO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

GUIA DE ENTREVISTA

Informações prévias

- Agradecer ao participante a colaboração à pesquisa;
- Explicar brevemente em que consiste a pesquisa e situar o papel do depoente;
- Informar sobre o desenvolvimento e duração estimada da entrevista;
- Advertir sobre o caráter às vezes intimista das questões, insistindo sobre o fato que o participante é livre para responder ou abster-se;
- Explicar a questão da confidencialidade;
- Solicitar a permissão para gravar em áudio a entrevista;
- Apresentar o formulário de consentimento e o convidar a ler e assinar;
- Responder a eventuais questões por parte do participante.

- 1- Fale um pouco de sua trajetória enquanto estudante do curso de graduação.
- 2- O que lhe levou a ser professor universitário?
- 3- Como você definiria um bom professor universitário?
- 4- O que mais lhe dá prazer no exercício da docência na universidade?
- 5- O que mais lhe causa desprazer no fazer docente universitário?
- 6- Na prática que tipo de professor de escola básica, o curso de pedagogia está formando?
- 7- Como as disciplinas que você leciona contribuem para formar este profissional?
- 8- O que contribui para que haja aprendizagem? Que indícios denotam que houve aprendizagem por parte dos estudantes?
- 9- O que você entende por “Professor-pesquisador”, “Professor-investigador”, “professor-reflexivo”?

- 10- Como você vê a relação entre ensino e pesquisa?
- 11- Como as pesquisas que você desenvolve repercutem na sala de aula?
- 12- Quais as principais aprendizagens que o desenvolvimento de pesquisa tem oportunizado para o desenvolvimento de sua atuação como docente, especialmente na graduação?
- 13- Como foi para você participar dessa entrevista? Gostaria de acrescentar mais alguma opinião?

Anexo III - QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

Pesquisa

As Representações sociais de docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores.

QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

1- FAIXA ETÁRIA: 20 a 30(); 31 a 40(); 41 a 50(); 51 a 60 (); 61 a 70 ().

2- SEXO: M () F ()

3- MAGISTÉRIO 2º GRAU? SIM () NÃO ()

4- CURSO DE GRADUAÇÃO
BACHARELADO () LICENCIATURA ()
ANO DE CONCLUSÃO.....

5- PÓS-GRADUAÇÃO

- () Especialização em..... Ano de conclusão....
 () Mestrado em..... Ano de conclusão....
 () Doutorado em..... Ano de conclusão...
 () Pós doutorado em

6- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Atou ou atua como professor da escola básica?

Sim () Não ()

Tempo de atuação como docente do ensino superior

Tempo de trabalho na UESB

Atua como professor em outra instituição de ensino superior? Sim () Não ()

Desenvolve outra atividade profissional paralelamente à docência na universidade?

Sim () Não ()

7- QUE ATIVIDADES DESENVOLVE ATUALMENTE NA UNIVERSIDADE

Administração Sim () Não ()

Ensino:

Graduação () **Pós-graduação: *lato sensu*** ()

Stricto sensu ()

Extensão Sim () Não ()

Pesquisa Sim () Não ()

8- REGIME DE TRABALHO

20HS () **40** () **DEDICAÇÃO EXCLUSIVA** ()

9- PARTICIPA DE ALGUM GRUPO DE PESQUISA NA UNIVERSIDADE? SIM ()
NÃO ()

Há quanto tempo?

Neste grupo participam estudantes da graduação? Sim () **Não** ()

Você desenvolve pesquisa na universidade? Fale um pouco dessas pesquisas.