# APREDENDO A SER PROFESSOR: UM DIÁLOGO COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Ana Claúdia Lopes Chequer Saraiva, – UFV - aclaudia@ufv.br

## 1. INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Compreendendo que é por meio da aprendizagem docente que o professor aprimora e reconstrói os saberes necessários à sua atuação

profissional, torna-se eminente concebê-los em sua historicidade. Nesse sentido, são oportunas as reflexões de Tardif et al. (1991), ao compreenderem que a construção dos saberes potencializa processos de formação e transformação no âmbito do trabalho docente. E, ainda, que os novos saberes são ressignificados pelas experiências acumuladas pelos docentes em suas trajetórias educativas, devendo ser ressaltado que seus valores sociais, culturais e epistemológicos se relacionam diretamente com a sua capacidade permanente de renovação.

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

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

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

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

Os significados que os professores atribuem aos processos de aprendizagem docente em suas trajetórias de formação devem-se tornar um campo temático de estudo, assumindo relevância nas investigações

direcionadas à formação docente. Parte-se do reconhecimento de que o professor é um ator social que partilha, permanentemente, em sua prática educativa, de experiências e saberes, dada a sua condição de mediador do processo pedagógico e sua historicidade como um ser inacabado e em contínuo processo de formação.

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

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

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

Procurando dispensar um tratamento histórico a essa questão, Mazetto (1998) faz referência ao ensino superior no Brasil, detendo-se no modelo que inspirou a organização curricular dos cursos universitários. Ele focaliza o padrão francês da universidade napoleônica, da escola autárquica, que tende a supervalorizar as ciências exatas e tecnológicas em detrimento das ciências sociais e humanas, refletindo nos processos de formação profissional. O referido autor faz também referência à departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização, refletindo-se na compartimentalização dos saberes. Considera-se que a influência deste modelo alia-se à necessidade de especialização na qualificação profissional, compreendida como competência. Respaldado nessa tradição, observa-se a

tendência de os cursos superiores se concentrarem e se fecharem na formação específica de seus profissionais.

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

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

Pimenta e Anastasiou (2002), ao problematizarem a identidade docente desse contingente de profissionais, argumentam que pesquisadores de vários campos de conhecimento se inserem no magistério, passando a atuar como conseqüência natural das atividades que já desempenham. Vêm munidos de um acervo de conhecimentos das respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, sem nunca terem refletido sobre o que significa ser professor. Entretanto, trazem consigo inúmeras e variadas experiências, que são conseqüências de suas aquisições como alunos, tendo como modelos ou referenciais de conduta diferentes professores ao longo de suas vidas.

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

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

Sob essa ótica, compreende-se que a formação docente universitária não se limita à formação inicial, sendo uma constante no desenvolvimento profissional. Pires (1991), referindo-se a essa modalidade de formação, identifica-a com um processo que envolve a adaptação permanente às mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, bem como ao melhoramento de suas qualificações profissionais. Portanto, ser professor não se caracteriza como uma etapa de formação concluída.

É preciso reconhecer também, segundo Cunha (1996), que a profissão docente tem sua especificidade epistemológica diferente de outras profissões, tanto no que se refere aos seus saberes quanto às situações de suas construções, além de sua dimensão ética.

Benedito (1995), referindo-se à formação docente, argumenta que o professor vem aprendendo a sê-lo através de um processo de socialização, em parte intuitiva, autodidata ou, mesmo, seguindo outras rotinas já consolidadas.

Reiterando-se as considerações de que grande parte do contingente de docentes que vêm atuando nas universidades não usufruiu de uma formação pedagógica para trabalhar no campo da docência, há indicativos

de que a maioria de suas ações tende a calcar-se no senso comum do como ensinar. Luckesi (1995) define-o como conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente pela convivência no ambiente onde vivemos. Para tanto, é necessário direcionar-se, no campo dos saberes docentes, para as suas várias instâncias socializadoras, seus interlocutores, significados e valores, que vêm constituir o universo simbólico de representação, atuação e identidade dos professores como um grupo social.

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

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

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

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

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

## 2. Abordagem, instrumentos e procedimentos.

As teorias das Representações Sociais (RS), como guias teóricos de análise, conferem grande potencial interpretativo ao objeto de estudo, propondo a elucidação dos sistemas de significação que são socialmente produzidos, enraizados e partilhados nas interações sociais. Nesse sentido, esta investigação se orientou, predominantemente, por um enfoque qualitativo, pela sua tradição hermenêutica, direcionando para os significados que os docentes atribuem às suas ações e ao universo simbólico que as constitui e as envolve.

Participaram como sujeitos desta pesquisa 47 docentes de uma instituição pública de ensino superior, localizada na Zona da Mata mineira, vinculados aos Cursos de Pedagogia, Direito e Matemática. A escolha dos três cursos como amostra foi fundamentada na necessidade de dialogar com grupos de profissionais que atuam na docência, em campos distintos de conhecimentos (humanas e exatas), com formações profissionais específicas. Essa amostra foi composta por 21 docentes pertencentes ao Curso de Pedagogia, 12 ao de Direito e 14 ao de Matemática.

Na Tabela 1, encontra-se representado o perfil dos professores que participaram desta pesquisa.

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

| **Perfil dos professores** | **Padrão de Referência** | **Cursos (%)** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Matemática** | **Direito** | **Pedagogia** |
| Idade | 25 a 35 anos | 25 | 66,60 | - |
| | 36 a 45 anos | 37,50 | 13 | 38,50 |
| | 46 a 55 anos | 37,50 | 13 | 61,50 |
| | 56 a 65 anos | - | 6,20 | - |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Sexo | Masculino | 50 | 53,30 | 23,10 |
| | Feminino | 50 | 46,70 | 76,90 |
| Tempo de formação | Até 10 anos | 50 | 53,30 | - |
| | Acima de 11 anos | 50 | 46,70 | 100 |
| Tempo de atuação na docência | 1 a 5 anos | 12,50 | 53,30 | - |
| | 6 a 10 anos | 12,50 | 20 | 7,60 |
| | Acima de 11 anos | 75 | 26,70 | 92,40 |
| Carga horária semanal | 8 a 12 horas | 75 | 73,30 | 92,40 |
| | 14 a 16 horas | 25 | 26,70 | 7,60 |

Fonte: SARAIVA, 2005.

Para a coleta dos dados foram utilizadas como instrumentos as técnicas de Associação Livre e Escolhas Hierarquizadas (ABRIC, 1994), além de entrevistas.

Na "técnica de associação livre", buscou-se a identificação dos conteúdos simbólicos das RS (acesso ao universo semântico), por meio de condutas projetivas e espontâneas. Como procedimento, solicitou-se aos sujeitos da pesquisa que a partir da palavra indutora "aprendizagem docente" fossem listadas 10 palavras próximas, por associação.

Considerando a estrutura organizativa das RS e seus conteúdos hierárquicos, procedeu-se, igualmente, à utilização da "técnica das escolhas sucessivas hierarquizadas". As palavras que obtiveram maior recorrência (freqüência) na técnica de associação livre foram as que compuseram a organização dos grupos semânticos para o processo de hierarquização. Foram construídos três quadros, sendo dois apresentados aos docentes dos Cursos de Pedagogia e de Matemática, com 32 palavras para o processo de hierarquização e um quadro com 16 palavras para os do Curso de Direito.

Como procedimento, solicitou-se, individualmente, aos docentes dos respectivos cursos que, em um processo hierárquico sucessivo e

eliminatório, separassem as palavras em dois blocos: no primeiro, as que tivessem "mais a ver" com o estímulo "aprendizagem docente"; e no segundo, aquelas que tivessem "menos a ver". Na conclusão do processo, pediu-se que os participantes justificassem a escolha da palavra final, ou seja, de maior grandeza e importância, a partir de sua relação com o eixo temático "aprendizagem docente".

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

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

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

Para o tratamento dos dados das entrevistas, adotou-se como referência a análise de conteúdo de Bardin (1977). Privilegiou-se, inicialmente, a leitura orientada, procedendo ao recorte de seus conteúdos semânticos e ao seu posterior agrupamento em categorias temáticas. Esse processo foi orientado por duas etapas: o inventário, que consistiu em isolar os elementos semânticos e a classificação, objetivando-lhes impor uma organização - categorias e indicadores.

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

A partir do estudo dos campos científicos mencionados, privilegiando os eixos temáticos conhecimento, aprendizagem e docência, foram construídas seis matrizes como guia teórico de análise dos conteúdos das entrevistas. Destacam-se as matrizes: a) formalista, que privilegia o raciocínio e o método no aprendizado; b) empírica, que focaliza a experiência e a prática; c) humanista, que destaca as relações humanas e a dimensão pessoal; d) tecnicista, que se direciona para os recursos e as técnicas; e) cognitivista, que evidencia os processos mentais e sua organização; e f) histórico-cultural, que destaca os processos socioculturais, como instâncias mediadoras do aprendizado e da formação.

## 3. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

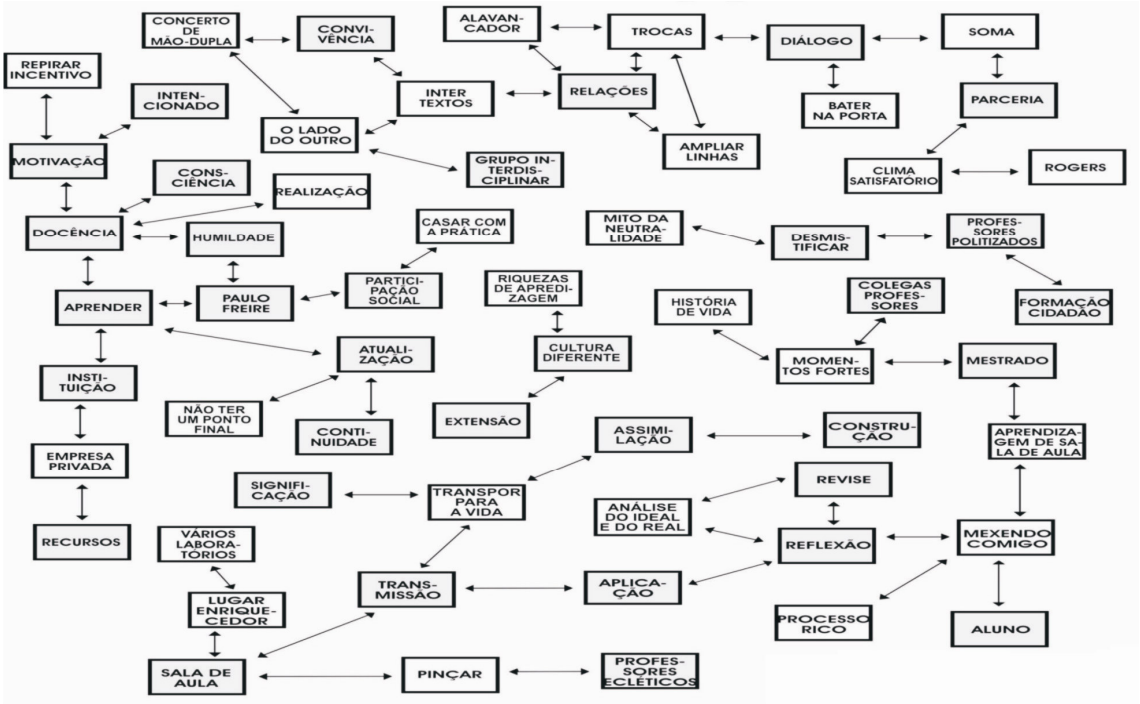
Na análise dos dados, tomou-se como referência o estudo histórico de constituição de cada campo científico e seus estatutos epistemológicos. Também, procurou-se compreender como os conhecimentos filosóficos e científicos que integram os campos disciplinares de atuação dos professores universitários se relacionam com os significados constituidores de suas representações sociais sobre o aprendizado docente, bem como assumem a forma de valores que passam a constituir as estruturas simbólicas mediadoras de seus discursos. Sacristán (2003) afirma que "no movimento histórico das sociedades vão-se estabelecendo procedimentos de depuração das informações culturais pedagógicas acumuladas e criam-se costumes de pensar cristalizados" (2003, p. 18).

No decorrer do processo de análise das entrevistas dos professores do Curso de Pedagogia, pôde-se verificar que suas representações sobre o aprendizado docente se ancoram em três matrizes epistemológicas: a humanista, a cognitivista e a sócio-histórica. Essas representações se constituem de valores que resgatam a influência dos ideais de aprendizagem interacionista, também reconhecidos como construtivistas, cujas raízes têm seu legado no pensamento pedagógico escolanovista. Esse aspecto pode ser identificado em uma perspectiva humanista, quando os docentes, ao se referirem ao aprendizado docente, centram-se nas relações

interpessoais, no diálogo, na significação e nos componentes motivacionais e em uma perspectiva cognitivista, quando associam o aprendizado à idéia de construção, processo e desenvolvimento e em uma perspectiva histórico-cultural, quando os docentes compreendem que o aprendizado envolve processos de mediação, enfatizando o trabalho coletivo e seus desdobramentos na atuação dos grupos, bem como na formação das consciências e na construção das identidades.

Na Figura 1, encontra-se sistematizada a rede semântica dos processos de ancoragem e objetivação[1], identificados nas entrevistas dos docentes do Curso de Pedagogia.

**Rede Semântica dos Processos de Ancoragem e Objetivação**
**Curso de Pedagogia**




[1] A estrutura de cada representação possui fases indissociáveis: *a figurativa e a simbólica*, e sua formação incorpora a ação de dois processos complementares: objetivar e ancorar. A objetivação consiste em um processo em que o objeto abstrato é materializado e se naturaliza; em que um sentido é duplicado por uma *figura.* A ancoragem consiste na integração cognitiva de um objeto representado – sejam idéias, acontecimentos, pessoas, relações etc. – a um sistema de pensamento social – *significação*.

Figura 1 – Rede semântica dos processos de ancoragem e objetivação
Fonte: SARAIVA, 2005.

Fundamentando na análise dos conteúdos das entrevistas dos docentes do Curso de Direito (CD), identificaram-se várias tendências epistemológicas na representação do aprendizado docente, com destaque para a formalista e a empírico-pragmática.

Observam-se indícios da presença da tendência formalista quando os docentes afirmam que aprendem estudando, desdobrando o raciocínio em sala de aula e sedimentando-o na mente, bem como comparando o aprendizado com a construção e com a edificação de uma casa. Considera-se que a relevância da aprendizagem decorre da função docente do ensinar e do transmitir. Entre as experiências significativas eles se reportam ao brilhantismo das idéias de seus professores, da forma de organização do raciocínio dedutivo e do método utilizado para fazer demonstrações aos alunos. Citam-se como condicionantes do aprendizado docente o esforço, o trabalho árduo, a fé, o fator tempo, a preparação de processos administrativos e livros.

Percebe-se uma aproximação com referência à tendência empírico-pragmática quando os docentes admitem que aprendem assimilando, praticando, vivenciando e ensinando determinada matéria aos alunos, preparando as aulas, realizando trabalhos práticos com o estudante e refletindo sobre sua conduta no processo ensino-aprendizagem. Os professores admitem que esse processo tem como interlocutor o aluno e, como condicionantes da aprendizagem docente, a objetividade do que se aprende, sua utilidade, bem como o prazer que sentem no desempenho das atividades de ensino.

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

Na Figura 2, encontra-se sistematizada a rede semântica dos processos de ancoragem e objetivação, identificados nas entrevistas dos docentes do Curso de Direito.

**Rede Semântica dos Processos de Ancoragem e Objetivação**
**Curso de Direito**

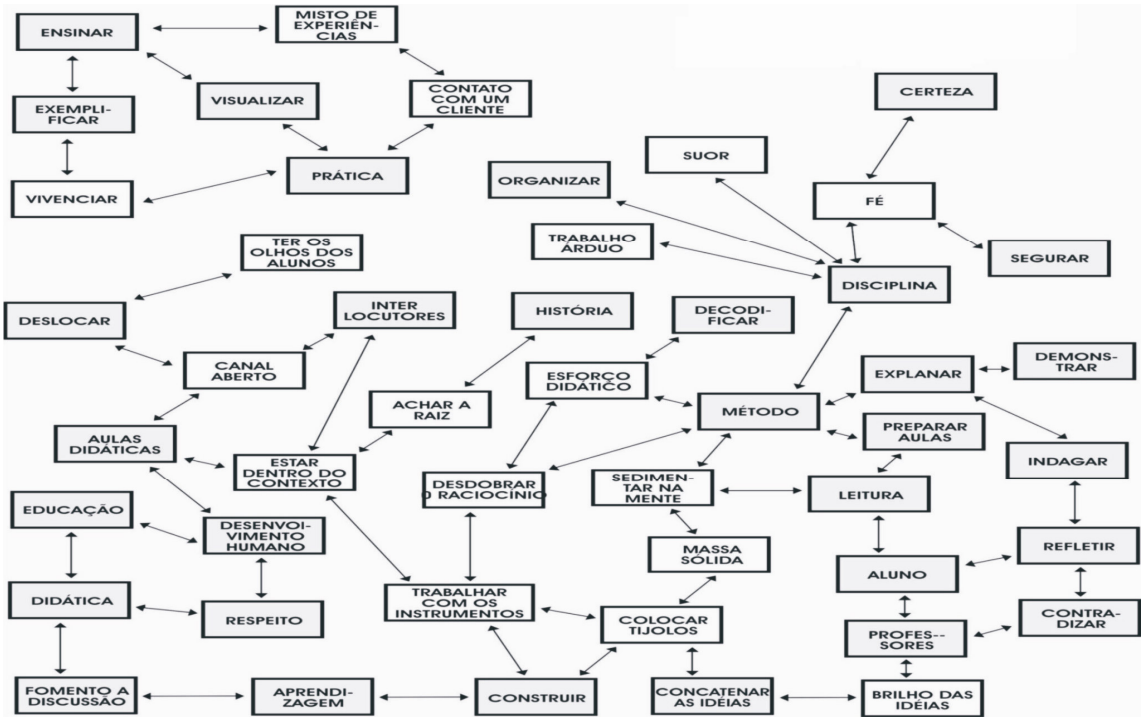



Figura 2 – Rede semântica dos processos de ancoragem e objetivação
Fonte: SARAIVA, 2005.

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

poder, a leitura, a concentração e os livros. A segunda tendência é referendada pelos entrevistados no valor conferido à pesquisa, aos exemplos, às conversas com pessoas mais experientes, às perguntas dos alunos e à atuação nas matérias que se ensina além do destaque às condutas dos ex-professores como referências de docência.

Na Figura 3, encontra-se sistematizada a rede semântica dos processos de ancoragem e objetivação, identificados nas entrevistas dos docentes do Curso de Matemática.

**Rede Semântica dos Processos de Ancoragem e Objetivação**
**Curso de Matemática**

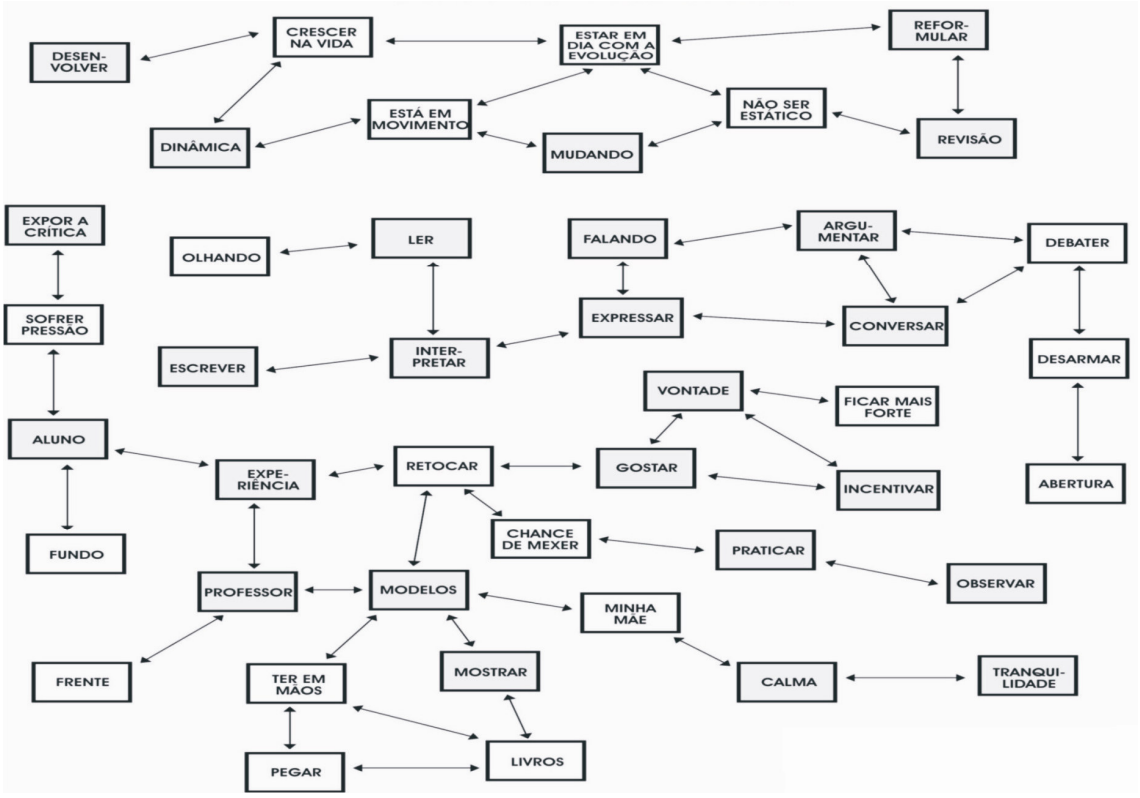



Figura 3 - Rede semântica dos processos de ancoragem e objetivação
Fonte: SARAIVA, 2005.

Fazendo uma análise estatística dos dados das técnicas de associação livre e escolhas hierarquizadas e tendo como interlocutores os docentes dos

referidos cursos investigados, observou-se que os entrevistados do Curso de Pedagogia representam a aprendizagem docente, referendando-se em dois grupos de palavras que se destacaram por ordem de freqüência e hierarquia. Esses grupos se encontram sistematizados na Tabela 2.

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

| **Grupos de Freqüência** | **Grupos de Hierarquia – Palavras da Escolha 1** |
|---|---|
| **Interação**, relação, articulação, encontro, participação, (11) diálogo, grupo | **Interação** (1) |
| Crescimento, evolução, **processo**, continuidade, progresso (09) | Trabalho (2) |
| | Aluno (1) |
| | Processo (1) |
| **Conhecimento**, saber (09) | **Conhecimento** (3) |
| **Reflexão**, raciocínio, análise, comparação, pensamento (09) | **Compreensão** (1) |
| **Significar,** sentido, interpretação, conceituação (08) | **Significação** (4) |
| Alegria, afeto, prazer, encantamento (08) | **Assimilação** (1) |
| | **Vida** (16) |

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

Direcionando para os dois grupos, pode-se observar que existem palavras que são citadas, majoritariamente, em ambos, seja por uma identidade semântica, seja por uma correlação. A palavra aprendizagem aparece associada aos grupos de palavras: conhecimento, interação, reflexão e significação. No grupo de hierarquia, a palavra "Vida" se destaca

das demais. Na análise do contexto semântico, observou-se um destaque para os elementos interpessoais.

Partindo inicialmente da análise dos grupos de maior freqüência, descritos na primeira coluna (Tabela 3), pôde-se verificar que a aprendizagem docente na ótica dos entrevistados do **Curso de Direito (CD)** é associada ao conhecimento e ao saber; demanda esforço, dedicação, disciplina, estudo e método e se apóia nas tradições, na história e na cultura, estando vinculada ao desenvolvimento, ao crescimento e à continuidade.

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

| **Freqüência** | **Grupos de Hierarquia – Palavras da Escolha 1** |
|---|---|
| Sabedoria, saber, **conhecimento** (13)<br>**Esforço**, dedicação, disciplina, **estudo** e **método** (08)<br>História, **cultura**, respeito à tradição (06) | **Conhecimento** (1)<br>**Estudo** (2)<br>**Esforço** (2)<br>**Método** (2)<br>**Cultura** (1) |
| Amadurecimento, crescimento, crescimento pessoal, **desenvolvimento,** evolução, continuidade (12) | **Desenvolvimento** (1) |

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

Voltando-se, por sua vez, para o grupo de palavras de maior hierarquia e freqüência foram identificadas palavras que são comuns a ambos, como: conhecimento, estudo, esforço, método, cultura e desenvolvimento. Considerando o grupo semântico anteriormente citado, nota-se uma ênfase atribuída à dimensão metodológica no aprendizado.

Direcionando para os grupos de maior freqüência, disponibilizados na primeira coluna da Tabela 4, percebe-se que os entrevistados do **Curso de Matemática (CM)** associavam a aprendizagem docente ao conhecimento e à sabedoria, que envolve, por sua vez, a compreensão, o raciocínio, a

análise, a dedução e a aplicação; priorizam os métodos, a organização e a didática; consideram ainda a persistência, a disciplina e o esforço; e valorizavam também a motivação, o interesse, o dinamismo e a significatividade.

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

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

| **Grupos de Freqüência** | **Grupos de Hierarquia – Palavras da Escolha 1** |
|---|---|
| Conhecimento, sabedoria (8) | **Conhecimento** (2) |
| Paciência, persistência, esforço e disciplina (8) | **Disciplina** (1) |
| Compreensão, entendimento, análise, interpretação (8) | **Compreensão** (1) |
| Lógica, raciocínio, aplicação, dedução, razão e coerência (7) | **Método** (1) |
| Método, organização, metodologia e didática (7) | |
| Interesse, motivação, dinamismo, entusiasmo, significância (6) | **Significativa** (1) |
| | **Interesse** (2) |

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

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores universitários entrevistados ancoram suas representações sociais do aprendizado docente em valores diferenciados. Assim, os docentes do Curso de Pedagogia centram-se, inicialmente, na "interação e na significação", vindo caracterizar a influência dos ideais humanistas e pressupostos constituidores da Pedagogia como Ciência da

Educação. Igualmente, fazem uma analogia entre aprendizagem e vida, focalizando os significados "crescimento, processo e evolução", sinalizando a presença de uma vertente epistemológico-funcionalista, cuja manifestação se destacou no pensamento escolanovista no ideário "escola vida" como expressão de uma pedagogia ativa. Por fim, consideram-se também, em suas representações, as categorias mediadoras "história e trabalho", nas trajetórias de formação e atuação docente, aproximando-se de um enfoque materialista-histórico, em que o predomínio foi marcante na concepção da educação, sobretudo a partir da década de 1970.

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

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

Neste estudo, aponta-se a necessidade de maior investimento no processo de aprendizagem do professor universitário, considerando-se a coesão e unicidade interna de cada profissão, bem como sua tradição

cultural, seus valores, suas condutas e suas linguagens, ou seja, sua identidade social. Ressalta-se, também, o reconhecimento dos saberes docentes que vêm legitimando "o ser e o fazer" dos professores no contexto do ensino, que os tornam porta-vozes de uma cultura pedagógica.

Considerando-se a formação docente em sua dimensão processual e de desenvolvimento, as pesquisas educacionais devem ser direcionadas para a instituição "escola" e para os espaços que vêm qualificando as ações e interlocuções dos professores no campo da docência.

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

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MAZETTO, M. **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

BENEDITO, V. et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1995.

CANDAU, V.M. **Magistério** - Construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 317 p.

CANDAU, V.M. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.M. (Ed.). **Magistério** - Construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CUNHA, M.I.; LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1989.

HERNÁNDEZ, F. La construcción del saber del asesor. **Qurriculum**, n. 5, p. 49-67, 1983.

JODELET, D. Representações sociais: Um domínio em expansão. In: JODELET, D. **Representações sociais**. Tradução por Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. 420 p.

LUCKSEI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 180 p.

MAZETTO, M.T. Professor universitário: Um profissional da Educação na atividade docente. In: MAZETTO, M. **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M.G. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELO, R.R. (Org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, M.A.G.S. Formação contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. In: **Formação contínua de professores; realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

SACRISTÁN, J.G. **Pedagogías do século XX**. Tradução por Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.