



Estácio

EDITH MARIA MARQUES MAGALHÃES DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DAR AULA
POR ALUNOS INGRESSANTES E CONCLUINTES DE
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Rio de Janeiro
Fevereiro 2010**

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

EDITH MARIA MARQUES MAGALHÃES DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DAR AULA
POR ALUNOS INGRESSANTES E CONCLUINTES DE
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Dissertação apresentada à
Universidade Estácio de Sá como
requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenice Maia

**Rio de Janeiro
2010**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586

Silva, Edith Maria Marques Magalhães da
Representações sociais de dar aula por alunos ingressantes e concluintes de curso
de pedagogia. / Edith Maria Marques Magalhães da Silva. - Rio de Janeiro, 2010.

106 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2009.
Bibliografias: 91 - 98

1. Representação social. 2. Alunos ingressantes, aluno. 3. Pedagogia, alunos
concluintes. I. Título.

CDD 370



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DAR AULA POR ALUNOS
INGRESSANTES E CONCLUINTES DE CURSO DE PEDAGOGIA**

elaborada por

EDITH MARIA MARQUES MAGALHÃES DA SILVA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Helenice Maia Gonçalves
Presidente
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Monica Rabello de Castro
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Ana Canen
Universidade Federal do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

À amiga, Maria Nyrce. (*in memoriam*)

**O ser humano cria expectativas de realizações de vida pessoal e profissional.
Alguns sonham e nada fazem...
Outros fazem tudo e chegam...
Mas, alguns sonham, alcançam e não chegam...
Chegar!!!
Representa uma conquista.
Poucos sabem a dor e alegria de chegar até aqui.**

**Você sonhou...
Alcançou e teve que interromper sua conquista.
Isso não foi bastante para alguém que sabia o que queria.
E você não deixou de sonhar e de novo chegou lá,
mas os percalços da vida interromperam seus sonhos.**

A você amiga, dedico essa nossa conquista.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela condução e orientação das sinuosidades da minha vida.

Aos meus amados filhos, mãe, sobrinha, irmã e cunhado, que tanto reclamaram pela minha ausência “física” nos momentos familiares que sempre foram constantes e alegres em nossas vidas.

À Vera Neves, pela amizade, orientação, apoio e por acreditar que a irmandade independe de laços de sangue.

Ao Leandro Duclos, pelo incentivo, parceria e troca de ideias que aperfeiçoaram esse estudo.

À Simara Costa Guimarães, pela compreensão, apoio e acreditar em tão pouco tempo, da necessidade do afastamento no trabalho.

Aos colegas do mestrado, por todos os momentos felizes e angustiantes que juntos vivenciamos e partilhamos.

À Ivone e Margarida, pela exatidão e profissionalismo que sempre estiveram presentes através do servir.

Aos funcionários da Cantina e Livraria Terra: Eva, Jailson, Hérika e Raquel, pela dedicação e alegria que estiveram presentes.

As secretárias Ana Paula e Áurea Cristina, pela destreza, atenção, simpatia, aconchego e por saberem me ouvir em todos os momentos.

Aos alunos do Curso de Pedagogia, da Universidade Iguazu, que disponibilizaram seus tempos entre a jornada de trabalho e seus horários acadêmicos, contribuindo com a nossa coleta de dados.

A todos os professores, pela competência e firmeza nos saberes que contribuíram e aprimoraram meus conhecimentos.

À Professora Alda Judith, por ter oportunizado o contato com pesquisa. Por meio dessa trajetória desenvolvemos técnicas que abrilhantaram e ampliaram meus conhecimentos. A participação no grupo de pesquisa proporcionou momentos integradores e com sua imensa sabedoria, profissionalismo e confiança retirou o máximo de minhas potencialidades, me estimulando a querer saber cada vez mais. Minha admiração.

À Professora Helenice, por ter acreditado e pela escolha de ser minha orientadora. Você sempre me encantou, desde o meu primeiro dia de suas aulas no mestrado, com suas palavras, ideias e sabedoria. E admiravelmente guiou minha trajetória no mestrado. No início, você disse que iria me conquistar e declarei que a conquista deveria ser minha. E a partir dessa conquista, nos tornamos uma “dupla infalível” por meio da nossa parceria, realizações, produções e amizade. Você soube me ouvir, aconselhar e orientar em todos os momentos e se tornou a minha eterna “amada”.

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa

Se não consegues entender que o céu deve estar dentro de ti, é inútil buscá-lo acima das nuvens e ao lado das estrelas. Por mais que tenhas errado e erres, para ti haverá sempre esperança, enquanto te envergonhares de teus erros.

Charles Chaplin

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa buscou as representações sociais de dar aula elaboradas por 51 alunos concluintes de Curso de Pedagogia oferecido por uma universidade particular localizada no Rio de Janeiro e as comparou com aquelas também elaboradas por eles quando ingressaram no nível superior. O referencial teórico-metodológico adotado combina a abordagem estrutural das representações proposta por Abric (1994) e a perspectiva processual introduzida por Moscovici (1978) e ampliada por Jodelet (1989). Dada a complexidade envolvida no estudo das representações foi desenvolvida a seguinte abordagem multi-metodológica: (1) teste de livre evocação contendo a expressão indutora dar aula, aplicado em dois momentos: no ingresso e na conclusão do curso. As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC. No núcleo central da representação social de dar aula quando ingressantes encontravam-se os elementos *aluno e ensinar*; quando concluintes *ensinar e planejamento*; (2) Para compreender os sentidos atribuídos aos elementos identificados foram realizadas 20 entrevistas individuais e dois grupos focais com alunos; (3) Análise da matriz curricular, das ementas das disciplinas relacionadas à atividade “dar aula” - Didática, Prática Pedagógica, Currículos e Programas e Estágio – e seus objetivos, das bibliografias indicadas e do conteúdo dessas obras; (4) Análise do material disponibilizado pelos professores em suas pastas; (5) Análise das anotações dos alunos em sala de aula; e (6) Análise de Editais dos Concursos Públicos para o Magistério da Secretaria de Educação dos três últimos anos. Verificou-se que o slogan “ensinar é coisa séria” sintetiza os processos de objetivação e ancoragem. Com relação à objetivação, todo tipo de carência dos alunos foi reforçada, o que faz as relações interpessoais serem a maior preocupação dos futuros professores. A ênfase no relacionamento entre professores e alunos traz as qualidades paciente, carinhoso e amoroso como aquelas que precisam ser desenvolvidas, sendo entendidas como competências necessárias ao exercício da docência. Embora enfatizem a necessidade de estudar, ampliar seus conhecimentos, estar atualizado, essas tarefas se referem à formação continuada e não à inicial, que é distorcida. O curso de Pedagogia é considerado bom, as disciplinas são todas importantes, porém a formação não contribui significativamente para dar aula. Por essa razão os alunos se sentem preparados apenas para serem pedagogos, o que pressupõe não dar aula. Se ao ingressarem os alunos pareciam ancorar os sentidos de dar aula nos modos de dar aula de seus professores, ao concluírem o curso, parecem ancorá-los no planejamento da ação pedagógica, entendido como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente e que necessita conhecimento e responsabilidade para executá-la.

Palavras-chave: representação social – dar aula – alunos ingressantes – alunos concluintes - Pedagogia

ABSTRACT

This qualitative research sought the social representations to give aimed lessons by the fifty-one graduated students of Pedagogy offered by private university located in Rio de Janeiro and compared them with those lessons which the students also aimed when these entered in Higher Education. The Theoretical-Methodological benchmark which was adopted combine the purposed structural approach of the representations by Abric (1994) and the procedural perspective introduced by Moscovici (1978) and developed by Jodelet (1989). The following multi-methodological approach was developed due to the complexity of the survey of the representations: (1) free evocation test which includes the inducing expression of teaching. This test is applied in two periods: in the entering and in the finishing of the graduation. The evocated words were submitted to the software EVOC. In the central nucleus of social representation by teaching as entering students were found the students and teaching elements; as finishing students were found teaching and planning ones. (2) 20 Personal interviews were done in two focal groups of students in order to understanding the elements' meaning identified. (3) Analysis of the study program, the disciplines referring to "teaching" activity – Didactic, Teaching Practice, Curricula and study programs and training programs – their aims, the indicated bibliographies and their contents. (4) Analysis of material provided by professors in their folders; (5) Analysis of the students notes in the classroom; and (6) Analysis of the Announcements of the Call for tenders to the Teaching of the Secretary of the Education around last three years. The main results of the analysis are that: the slogan "teaching is a serious business" involve having aims and anchoring. In respect of having aims, any kind of students careless was strengthened. This allows that the interpersonal relations become the most potential teachers' concerns. The emphasis on the relationships between teachers and students show good points: be patient, loving. However, there are other good points which need to be developed, that is, skills for the teaching practice. The tasks refer to ongoing education not to the initial formation, although there is a emphasis on need to study, expanding the knowledge, keeping updated. Normally, these questions are mixed up. Pedagogy is said to be a good graduation. All its disciplines are important; however the formation doesn't contribute when teaching. Because of that, students think they are only ready to be pedagogues. It doesn't mean teaching. When students enter in university, they wish teaching like their professors, but when they are in the end of their graduation, they realize that have to plan the pedagogical process, that is, the rationalization process, organization and coordination of educational action which needs knowledge and responsibility to perform it.

Keywords: social representation, teaching, initial formation, ongoing formation, Pedagogy.

SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1 – Identidade, Formação e Trabalho Docente	17
Capítulo 2 – A Teoria das Representações Sociais	26
2.1 - A Teoria do Núcleo Central	32
2.1.1 – Trabalhando com o Núcleo Central	34
Capítulo 3 – O Curso de Pedagogia na Instituição de Ensino Superior	38
3.1 - A Instituição de Ensino Superior e a proposta curricular do Curso de Pedagogia	42
3.1.1 - Análise da matriz curricular	44
3.1.2 – Análise das ementas e objetivos propostos	45
3.1.3 – Análise das bibliografias	51
Capítulo 4 – Representações Sociais de dar Aula	62
Conclusão	87
Referências	91
Apêndices	99
Anexos	103

INTRODUÇÃO

Em 2005, quando ingressei em uma Instituição de Ensino Superior (IES) como professora da disciplina Metodologia do Ensino Básico no curso de Pedagogia, encontrei alguns desafios. Primeiramente, observei que dois terços do universo dos alunos desse curso eram compostos por professores que atuavam no Ensino Fundamental e que, por conta da exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394) promulgada em 1996, recorreram à graduação conforme determinado em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Este artigo estabelece uma inovação no que se refere à formação dos profissionais da educação e, conforme afirma Saviani (2006, p. 218), “reside na criação dos **institutos superiores de educação** como alternativa às universidades” (grifo do autor). No artigo seguinte, é definido que esses institutos manterão

cursos para formação de profissionais da educação básica, incluído o curso normal superior, para formar docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; formação pedagógica para diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica; educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (LDB 9394/96, Art. 63, inciso I, II,III).

Estabelecimentos de Ensino Fundamental exigiram, então, de seus docentes comprovação de matrícula em graduação para atender ao disposto no Artigo 87, parágrafo 4º da LDB: “Até o fim da “Década da Educação”¹ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

¹ A Década da Educação foi imaginada pelo então senador Darcy Ribeiro, que apresentou sucessivas versões de seu substitutivo da LDB, obtendo a última versão aprovada no Plenário do Senado em 08 de fevereiro de 1996, com 91 artigos. Tal década seria o período em que a educação receberia atenção especial da sociedade e do Estado, confiada ao Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional da Educação e especifica um aumento gradativo dos recursos destinados à educação, de modo a atingir, ao término dos dez anos de vigência, a garantia do êxito).

Na expectativa da formação docente em nível superior, as salas de aula dos cursos de Pedagogia superlotaram, sendo a maioria de seus alunos vinculados ao segmento do Ensino Fundamental, onde já atuavam como docentes da rede pública ou privada e ali estavam para cumprir a legislação. Exatamente o público que encontrei em meu trabalho.

À época muito se discutiu a respeito do cumprimento da legislação, que tornava obrigatório o nível superior como formação mínima para os docentes atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que registrava 2007 como o ano decisivo para que os professores cumprissem tal exigência, principalmente os que ainda não haviam feito curso superior. Estes últimos acreditavam que poderiam perderem seu emprego se não tivessem completado esse nível de ensino.

Esta dúvida se justificava devido a um tropeço na redação do Artigo 87 da LDB 9394/96. Como a Década da Educação teve início em 1997, um ano após a promulgação da lei, 2007 apareceria como um ponto sem retorno, a partir do qual não mais seriam admitidos os que não tivessem concluído o ensino superior. Ocorre que, ao invés dos legisladores escreverem "a partir do fim da década", redigiram "até o fim da década". Ao pé da letra, o que ficava valendo é que entre 1997 e 2007 só seriam admitidos aqueles que possuíssem nível superior, mas após o fim desse período isso deixava de ser necessário.

Outras perguntas que os alunos faziam ora se referiam à possibilidade de lecionarem na Educação Básica tendo somente o curso de Pedagogia, ora se o curso Normal Superior oferecia o mesmo tipo de habilitação que a graduação em Pedagogia; ora se o antigo Normal (formação em nível médio) iria acabar e seus certificados perderiam a validade, ou se poderiam “entrar na justiça” se uma escola não os contratasse por não terem curso superior para lecionar nas séries iniciais.

Essas dúvidas eram advindas da oferta de variados tipos de cursos de formação para o magistério: normal médio, normal superior e Pedagogia, sendo necessário esclarecer a eles que, quando se observam formatos curriculares diferenciados para a formação docente, é preciso conhecer, conforme apontam Gonçalves e Donatoni (2006, p. 2) as “transformações por que passou a pedagogia ao longo das décadas, sobretudo as relativas à pedagogia e à identidade profissional no âmbito histórico, epistemológico e filosófico”. Isso os ajudaria no entendimento sobre a validade de seus diplomas, o programa de ensino e a grade curricular de seu próprio curso, a profissão que estavam prestes a abraçar e as atividades que viriam a realizar no âmbito desta profissão.

Assim, tomando como ponto de partida o estudo realizado por Silva (1999), que reconhece a existência de quatro períodos na gênese do curso de Pedagogia², pode-se verificar que as primeiras propostas para esses cursos valorizavam o “estudo da forma de ensinar”, regulamentadas pelo Decreto-Lei n 1.190/1939 (BRASIL, 1939) que o definia como lugar de formação de “técnicos em educação”. Desde então, este curso vem passando por modificações legais que definem os objetivos, princípios, finalidades e o perfil do licenciado em Pedagogia. Dentre estas se destacam: Parecer CNE/CP n 5/2005 (BRASIL, 2005), que define as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia; Parecer CNE/CP n 3/2006 (BRASIL, 2006a), que reexamina o Parecer anterior; e a Resolução CNE/CP n 1/2006 (BRASIL, 2006b), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade Licenciatura.

A Resolução n 1/2006 em seu Artigo 2º registra que

as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b).

E, em seu Artigo 6º, que trata da estrutura do curso de Pedagogia, estabelece que esta, entre outras atividades, inclui:

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente (idem).

Mas, cabe lembrar, que o universo dos alunos de Curso de Pedagogia não é composto somente por alunos-professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental que buscam atender à exigência da legislação. Nele cresce o número de alunos sem experiência docente e/ou formação em nível médio para o exercício do magistério, o que torna a docência um grande desafio, pois “ensinar é trabalhar com

² Os períodos são: (1) identidade questionada, marcado pela falta de regulamentações para o pedagogo; (2) identidade projetada, caracterizado pelas indicações feitas por Valnir Chagas, em 1970, propõe a extinção do curso de Pedagogia e a formação do pedagogo na pós graduação; (3) identidade em discussão, marcado pela reativação, pelo MEC das indicações sustadas; e (4) período de identidade outorgada, que começa em 6 de maio de 1999, quando a CEEP acata o documento apresentado pela Anfope.

seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.31).

Reconhecer dentre os alunos do Curso de Pedagogia aqueles quem têm alguma experiência docente pode ser um caminho para iniciar debates que coloquem o trabalho docente em foco. Mais ainda, identificar dentre eles aqueles que desejam exercer a docência ao concluir a graduação, pode promover reflexões sobre aquela que considero ser a principal atividade do magistério: dar aula.

Assim sendo, conhecer as expectativas de futuros professores em relação a sua própria formação e a sua prática profissional e os saberes teórico-metodológicos que construíram ao longo de sua trajetória acadêmica é relevante para compreender o trabalho docente e desencadear novas práticas educativas, pois o processo ensino-aprendizagem é um conjunto de práticas sociais fundamentadas na cultura própria dos grupos, permeados por suas crenças, seus valores, suas vivências.

Nas duas últimas décadas, uma miríade de estudos sobre trabalho docente contribuiu para entender os elementos que estruturam este tipo de empreendimento, que requer do professor um fazer que atenda a uma diversidade de situações que ocorrem articuladas e simultaneamente. Essa diversidade envolve aspectos tais como seleção de conteúdos; organização de programas; escolha de metodologias; acompanhamento da aprendizagem dos alunos; gestão da classe; estrutura organizacional; condições de execução das tarefas propostas; opções didáticas; organização e âmbito das atividades; organização do tempo e do espaço, que levam o professor a mobilizar os saberes construídos durante a formação e no decorrer do exercício da profissão.

Autores como Freire (1994), Gauthier et al (1998), Guimarães (2004), Tardif (2002), Tardif; Lessard (2007) e Therrien (1993) consideram que é possível perceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização de saberes, mas também de produção de saberes. Esta perspectiva rompe com a visão do professor apenas como transmissor de conhecimentos, mas também como produtor de conhecimentos, uma vez que os saberes docentes estão articulados às situações do fazer do professor, sendo mobilizados e produzidos nas relações que ele estabelece com o aluno e com outros elementos que estão presentes em seu trabalho.

A relação de trabalho em qualquer profissão deve estar vinculada ao objeto de trabalho. Nesse sentido, o trabalho docente exige modalidade adequada de trabalho, de tecnologia e de conhecimentos diferenciados e constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, quando se aponta a

docência como umas das mais antigas ocupações modernas. “A concepção de transformação que caracteriza o mundo do trabalho docente constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho tendo como referência à análise da docência” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 28).

Assim, de acordo com André e Passos (2008, p.1), “é fundamental que se investigue as concepções e práticas do professor porque não só os conteúdos trabalhados, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados são relevantes”. Segundo as mesmas autoras, “se não fizermos um esforço de problematização de nossas práticas e se não tentarmos sistematicamente entender os postulados dos saberes relativos ao ensino, criaremos um abismo cada vez maior entre aquilo que defendemos e praticamos” (idem, p.6)

Nesse sentido, acredita-se que a presença de um “objeto-humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. Torna-se cada vez mais importante lançar um "novo olhar" sobre a forma como interagimos uns com os outros e como construímos e partilhamos idéias, conceitos e conhecimentos, pelas suas implicações no modo de interpretarmos, compreendermos e enfrentarmos os problemas com que nos deparamos no nosso cotidiano.

A Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici (1978, p. 41) toma com ponto de partida formas de conhecimento da vida cotidiana que têm a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e orientar comportamentos e que ele definiu como representações sociais. Estas, conforme explica o autor, “circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. São as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo, sendo entendidas como "uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 2001, p. 17).

Para Jodelet (2001, p. 22) uma das principais seguidoras de Moscovici, a representação social é “uma atividade de reestruturação cognitiva do indivíduo, através da qual ele explica e justifica a identidade que forjou de si mesmo para ser aceito em um grupo ou para justificar a sua não inserção em um dado grupo”. Portanto, a representação social reflete sobre algum fenômeno estranho que se torna familiar ao grupo; isto é, ela é gerada quando determinado fenômeno mobiliza um grupo social, no sentido de familiarização.

Madeira (1998) ao refletir sobre as representações sociais as relaciona a uma postura frente à educação e ao aprender, tomando as representações sociais como “um saber prático”, como “sistema de interpretação” que rege nossa relação com o mundo e com os outros e organiza as comunicações e as condutas sociais. Admite que para entender os problemas da educação é preciso fazer um grande esforço, pois

a representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estrutura estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, por sua totalidade, dado um objeto (MADEIRA, 1998, p. 239).

A utilização do referencial teórico-metodológico das representações sociais é assim pertinente ao escopo desta pesquisa, cujo objetivo é buscar indícios das representações sociais de dar aula elaboradas por 51 alunos concluintes de curso de Pedagogia e compará-las com as representações sociais de dar aula por eles produzidas quando cursavam o primeiro ano da graduação, momento em que participaram da primeira etapa da coleta de dados empreendida por pesquisadores do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed).

A pesquisa do CIERS-Ed foi desenvolvida por diversas instituições parceiras, nacionais e internacionais e denominada *Representações Sociais do Trabalho Docente*³. Seu objetivo era analisar a representação social de trabalho docente produzidas por estudantes universitários dos primeiros anos dos cursos de Pedagogia e de Formação de Professores (Licenciatura) e identificar seus elementos constituintes. Isto possibilitaria compreender a dinâmica da organização destes elementos, focalizar o sujeito que realiza tal atividade, identificar o processo de construção de sua profissionalidade e a dinâmica que define a “identidade de ser professor”. Seus primeiros resultados gerais foram apresentados no III Seminário Internacional e 4ª Reunião Técnica dos Grupos de Pesquisa Associados, em Aveiro, Portugal, em 2008.

Na primeira fase desse estudo participaram 2789 estudantes brasileiros que responderam um questionário (ANEXO 1) que se inicia com uma questão de associação livre sendo três as palavras indutoras: **dar aula**, **professor** e **aluno**. Deste total, 300 questionários foram aplicados a alunos que estudavam em diferentes universidades do

³ Ver www.fcc.org.br/pesquisa/ciers.html

município do Rio de Janeiro, sendo que desses, 281 cursavam Pedagogia. Foi solicitado aos futuros professores que escrevessem quatro palavras que lhes viessem à mente quando ouvissem as expressões indutoras. As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC (*cf.* VÉRGES, 1994) que identifica os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME). No Núcleo Central da representação social de dar aula encontraram-se os elementos *ensinar* e *aluno*; para professor encontrou-se o elemento *amigo*; e para aluno, *aprendente* e *criança*.

Meu interesse se voltou para as representações sociais de dar aula e, para empreender a pesquisa em tela, foram localizados 51 alunos dentre os 281 que participaram daquela primeira fase e que agora cursavam o último período de Pedagogia em universidade particular localizada no município do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, e apontada como referência na região.

Para buscar indícios das representações sociais de dar aula produzidas por esses alunos ao concluírem a graduação e compará-las com as representações sociais de dar aula quando cursavam o primeiro ano, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras:

Que representações sociais de **dar aula** foram elaboradas por alunos do 1º ano de Pedagogia e que participaram da 1ª etapa da pesquisa do CIERS-Ed?

Que representações sociais de **dar aula** foram elaboradas pelos alunos que participaram da 1ª etapa da pesquisa do CIERS-Ed e que agora estão no último ano de Pedagogia?

Que mudanças podem ser verificadas nas representações de **dar aula** após a trajetória acadêmica desses alunos?

Como esses alunos objetivam e onde ancoram as representações sociais de **dar aula**?

Para responder a essas questões, foram elaborados quatro capítulos. O primeiro, intitulado **Identidade, Formação e Trabalho docente**, focalizou a importância da construção da identidade profissional docente abarcada pela relação da formação que

enfoca a valorização do saber docente e condições de trabalhos, assim ressaltando que o professor é identificado como sujeito de um saber e de um fazer.

No segundo capítulo, **A Teoria das Representações Sociais**, é apresentado esse referencial teórico-metodológico e discutida a Teoria do Núcleo Central.

No terceiro capítulo, intitulado **O Curso de Pedagogia na Instituição de Ensino Superior**, é descrita a Instituição de Ensino Superior onde foi realizada a pesquisa. Por meio de três seções são analisadas a matriz curricular do curso de Pedagogia ali oferecido; ementas, objetivos propostos e bibliografias das disciplinas que estão diretamente relacionadas a atividade docente “dar aula”: Didática I, Didática II, Prática Pedagógica I (Recreação e Jogos Infantis), Prática Pedagógica II (Integração de Conteúdos), Prática Pedagógica III (Arte e Educação), Prática Pedagógica IV e V (Ensino Médio); Estágio Supervisionado; e Currículos e Programas.

O capítulo quatro, **Representações Sociais de dar aula**, mostra a metodologia utilizada na coleta de dados no campo e os resultados encontrados.

A **Conclusão** evidencia que o curso oferecido na IES não contempla durante a formação dos futuros professores um dos objetivos principais do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que é ensinar a dar aula. Por essa razão os alunos se sentem preparados apenas para serem pedagogos, o que pressupõe não dar aula.

CAPÍTULO 1

IDENTIDADE, FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais. Nessa perspectiva, é necessário fortalecer o papel do professor considerando sua formação, as reflexões sobre a identidade docente nos dias de hoje e as condições de trabalho, ressaltando a implementação das políticas educacionais que visam a melhorar a educação brasileira. Vieira (2007, p. 20) considera necessário “institucionalizar estratégias de universalização na educação, associadas às carreiras e ao piso salarial e, progressivamente, extensivas a todos os profissionais da educação” visando a formação fator diretamente vinculado à qualidade da educação.

Nesse sentido, ser professor exige modalidade adequada de trabalho, de tecnologia e de conhecimentos diferenciados. A concepção de transformação que caracteriza o mundo do trabalho docente constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho tendo como referência análise da docência (TARDIF; LESSARD, 2007).

A crescente desvalorização do profissional da educação e a constante precarização das condições de seu trabalho se tornam desafios a serem vencidos, o que tem oportunizado diversos pesquisadores a dedicarem maior atenção ao estudo da formação, da profissão, do trabalho e da identidade docente.

No Brasil, o magistério foi submetido a um processo contínuo de desvalorização, em decorrência, principalmente do baixo salário dos professores, da desprofissionalização e precarização de seu trabalho, e da formação deficitária, articulando segmentos do setor da educação em torno de importantes bandeiras: a universalização da educação básica, a valorização dos educadores e a gestão democrática.

Muito se tem discutido sobre formação docente e esta constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão (FREIRE, 1994).

Conforme expõe Maia (2009), na década de 1960, os estudos sobre esse tema docente enfatizavam o conhecimento das disciplinas; em 1970, aspectos didáticos-metodológicos; em 1980, dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica; nos anos 90, compreensão da prática docente e dos saberes dos professores; novos conceitos para compreensão do trabalho docente; separação entre formação e prática cotidiana; focalizando a questão técnica e política do trabalho pedagógico.

Na segunda década do século passado, a LDB 9394/96 procurou situar o professor como o eixo principal da qualidade da educação, apresentando alguns avanços quanto à formação docente e trazendo em seu bojo questões essenciais como a associação entre teoria e prática, a exigência do curso superior para educadores da educação básica, infantil e ensino fundamental e a educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis.

Contemplar a valorização do profissional da educação, abarca o aperfeiçoamento continuado, a progressão funcional baseada na titulação e períodos reservados para estudos. É o que as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica explicita: a formação deverá garantir uma base comum de formação a todos os professores, propiciando o repensar acerca do papel da escola, da prática educativa e do trabalho do professor.

Pode-se definir trabalho de acordo com o Dicionário do Pensamento Social do Século XX (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 384), como o “esforço humano dotado de um propósito e que envolve a transformação da natureza através do dispêndio de capacidades físicas e mentais”. Portanto, trabalho é toda atividade na qual o ser humano utiliza sua energia física e psíquica para satisfazer suas necessidades ou para atingir um determinado fim, sendo elemento essencial da relação dialética entre o homem e a natureza, entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática.

Ao focalizar a categoria trabalho, verifica-se que este permite ao homem expandir suas energias, desenvolver sua criatividade e realizar suas potencialidades. É através do trabalho que o homem acrescenta um mundo novo (a cultura) ao mundo natural já existente. É trabalhando que o homem pode modificar o mundo e a si mesmo, produzir cultura e se auto-produzir.

O trabalho é essencial para o funcionamento das sociedades. No lugar de servir, trata-se agora de produzi-la. O conceito, a classificação e o valor atribuído ao trabalho variam assim como as sociedades e seus agentes variam a forma como organizam, interpretam e valorizam o trabalho. Enquanto existir uma sociedade, existirá trabalho,

pois aquela não pode existir sem este, conforme explica Lalive-d'Épinay (1994, p. 58):

O ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever, o trabalho – subentendido o trabalho produtor de bens materiais – é o primeiro dos deveres, o meio por excelência de cumprimento dos outros deveres; a noção de dever está estritamente associada ao princípio de responsabilidade (ou liberdade) individual, responsabilidade para consigo e para com os seus, no presente e no futuro; a responsabilidade individual leva a adotar um comportamento racional, quer dizer, o esforço, o trabalho, a previsão, a economia; assim, a realização do indivíduo consiste em encontrar seu justo lugar na sociedade, passa pela assunção de uma função e papéis precisos ligados ao trabalho.

Portanto, é necessário o compreender o trabalho desenvolvido pelo professor, pois a presença de um “objeto-humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador e “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 31).

Conforme afirmam André e Passos (2008) é fundamental que se investigue as concepções e as práticas do professor porque não só os conteúdos trabalhados, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados são relevantes, pois contemplam o processo ensino e aprendizagem. É também o que Tardif e Lessard (*op.cit*) enfatizam ao defender que o trabalho docente repousa quotidianamente sobre inúmeras e variadas interações com os alunos e também com os demais atores escolares.

Maia (2009) registra que o trabalho do professor envolve diferentes aspectos tais como seleção de conteúdos, organização de programas, escolha de metodologias adequadas para o ensino, acompanhamento da aprendizagem do aluno, gestão da classe, estrutura organizacional, pressupostos, valores, diferentes entendimentos das políticas educacionais, condições de trabalho, opções didáticas, organização e âmbito das atividades, organização do tempo e do espaço. Na atividade docente, o professor mobiliza saberes construídos durante sua formação e no decorrer do exercício da profissão (NÓVOA, 1997).

Luckesi (1991, p. 92) ao abordar o tema afirma que o professor desenvolve uma atividade intencional e que

deverá organizar o seu trabalho, tendo em vista executar mediações que conduzam à consecução dos objetivos estabelecidos. Se tem como meta o trabalho pela democratização da sociedade e se compreende que esta não pode ocorrer sem que os sujeitos possuam sua independência, importa que o educador, como profissional que tem

claro que o setor da Educação é uma das mediações sociais que podem servir à luta pela democratização, deverá ter conhecimentos dos fins a serem obtidos, assim como dos princípios e meios científicos e tecnológicos disponíveis para a obtenção do que se traçou como resultado final de seu trabalho.

O trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, quando se identifica a docência como umas das mais antigas ocupações modernas. A relação de trabalho em qualquer profissão deve estar relacionada com o objeto de trabalho. Nesse sentido, o trabalho docente exige modalidade adequada de trabalho, de tecnologia e de conhecimentos diferenciados. A concepção de transformação que caracteriza o mundo do trabalho docente constitui um momento propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre modelos teóricos do trabalho como referência à análise da docência (TARDIF; LESSARD, 2007).

Como ainda registram André e Passos (2008, p.5) “se não fizermos um esforço de problematização de nossas práticas e se não tentarmos sistematicamente entender os postulados dos saberes relativos ao ensino, criaremos um abismo cada vez maior entre aquilo que defendemos e praticamos”. Assim, conhecer mais de perto quem é o professor, quais suas condições de trabalho, as práticas que desenvolve e para quem, é essencial aos estudos sobre trabalho docente.

No decorrer das últimas décadas, o magistério parece ter sido submetido a um processo contínuo de desvalorização, em decorrência, dos baixos salários dos professores, da desprofissionalização e da precarização de seu trabalho (*cf.* PERRENOUD, 2002; SILVA JR, 2008; TARDIF; LESSARD, 2007, entre outros). As condições de trabalho dos professores; o modo como sua atividade é realizada nas escolas; as inúmeras atribuições que lhes são impostas; e as constantes mudanças na política educacional são alguns dos fatores que influem sobre as expectativas e a motivação dos professores para exercer sua profissão (OLIVEIRA, 2004).

Os estudos sobre o trabalho docente ganharam fôlego a partir dos anos 70 e vêm ocupando cada vez mais espaço nas pesquisas sobre professores e suas práticas. Autores como Marin; Sampaio (2004), por exemplo, analisam as atuais políticas de formação docente e destacam fatores que propiciam a precarização e a desvalorização do trabalho docente; Carolo (1997), Lüdke; Boing (2004) e Sarti; Bueno (1997) focalizam o desprestígio social sofrido pelos professores ao longo do tempo; Alves-Mazzotti (2007),

Freitas (2002) e Tardif; Lessard (2007) registram o acúmulo de atividade, agravada muitas vezes pela dupla jornada de trabalho, como um dos aspectos que contribuem para a desmotivação com o trabalho e que precipitam o abandono da profissão; Esteve (1995) e Cordié (2003) enfatizam o mal estar docente, caracterizado pelo sofrimento psíquico e esgotamento físico dos professores causados pelas deficiências nas condições de trabalho (*cf.* MAIA, 2009).

A pesquisa sobre o trabalho docente realizado por Souza e Fonseca (2006) parece ratificar os resultados encontrados por tantos outros pesquisadores: os autores apontam que as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos 30 anos, impuseram nova organização ao trabalho do professor e à estruturação e valorização das atividades docentes, delas decorrendo sua responsabilização pelas constantes falhas no sistema educacional brasileiro, o que, conseqüentemente, provoca alterações no perfil dos professores e as exigências pessoais e sociais quanto à eficácia de sua atividade.

Hagemeyer (2004) considera que é necessário identificar as dimensões e aspectos evidenciados pela prática pedagógica cotidiana, levando em conta as exigências de mudanças expressas nas reformas e propostas educacionais oficiais, pois a profissão docente se depara com um processo de valorização/desvalorização. Tal processo evidencia uma crise na natureza da profissão docente que pode ser definida em suas causas a partir do próprio processo sociocultural vivido pelos professores. Hagemeyer (*op. cit*) afirma que nunca foi tão difícil ser professor como nos dias atuais, pois foi retirada do professor a função de pensar/agir sobre o processo pedagógico.

No Brasil, a LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) se referem ao trabalho e sua regulação. Na LDB, é registrado que os sistemas de ensinos promoverão a valorização dos profissionais da educação conforme incisos I a VI do artigo 67:

Como é possível verificar a valorização profissional se o plano de carreira e o piso salarial não têm base fixada nem são apresentados caminhos concretos para sua consolidação, ficando todos a cargo dos governos estaduais e municipais?

Em relação ao tempo dedicado para estudos, planejamento e avaliação dos professores, estes estão incluídos em sua carga de trabalho. Entretanto, observa-se que essas atividades são realizadas fora desse horário, pois quatro horas diárias são de efetivo exercício em sala de aula, totalizando 20 horas semanais e cinco horas dedicadas a planejamento, dividida muitas vezes entre planejamento, reuniões, estudos e demais

atividades demandadas pelo trabalho pedagógico. Além disso, a LDB contempla de maneira subjetiva a condição adequada de trabalho, mas não explicita quais são as condições mínimas necessárias para que o docente realize satisfatoriamente a sua atividade educacional.

O Plano Nacional da Educação é resultado da pressão da sociedade, uma vez que por iniciativa pública de sindicatos, professores, estudantes, pais, comunidade e contando com o apoio de parlamentares, foi enviado ao Congresso. Entretanto, não expressou preocupação com o profissional de educação como um todo, colocando em discussão apenas sua formação.

Ao se pensar no magistério como profissão, faz-se necessário recorrer ao Plano de Desenvolvimento da Educação e verificar o que é referido ao Piso Nacional Salarial do Magistério: professor é a primeira categoria profissional a ter um piso salarial nacional definido em Constituição. Nesse sentido, de acordo com a Lei, os professores da educação básica pública dos estados, dos municípios, do Distrito Federal e da União serão beneficiados com o piso nacional do magistério no valor de novecentos e cinquenta reais, valor a ser pago em 2010, sofrendo reajustes anuais.

A constante precarização das condições de trabalho e a crescente desvalorização do profissional da educação têm oportunizado pesquisadores a dedicar maior atenção ao estudo da identidade docente. Dentre eles, se sobressaem os estudos das representações sociais de professores, uma vez que conceitos, políticas, diretrizes e normas afetos a estes e a outros objetos do campo da Educação são interpretados e ressignificados pelos profissionais da área.

Maia (2005), em sua tese de doutorado, mostra que trabalhos desenvolvidos no final do século passado sobre a educação para o século XXI tornaram-se amplamente conhecidos e tomados como referência pelos professores. Para ela, por exemplo, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, (DELORS, 1999) indicava que o homem do século XXI deveria desenvolver quatro aprendizagens fundamentais que seriam os pilares do seu conhecimento: adquirir os instrumentos da compreensão (aprender a conhecer); agir sobre o meio envolvente (aprender a fazer); participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas (aprender a conviver); e aprender a ser, que integra as três procedentes; Morin (2000), ao aprofundar a visão transdisciplinar da educação, propunha sete saberes necessários à educação do homem do futuro: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade

terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; ensinar a ética do gênero humano; e Gutiérrez e Prado (2000, p. 37-38) ao abordarem o tema “ecopedagogia”, consideravam que o homem do novo século precisaria ser redimensionado, individual e coletivamente, nos obrigando a uma “profunda mudança de valores, relações e significações como parte do todo global”.

A temática da identidade constitui relevante objeto de estudo para a teoria social e para a área da educação. Entender identidade consiste, nesse caso, em saber quem somos em meio aos significados atribuídos pelos outros, conforme afirmam Moreira e Câmara (2008).

Segundo autores que trabalham a identidade a partir da teorização cultural, identidade é um processo, uma produção, algo em movimento, em transformação, sempre inacabado e construído socialmente. Silva (2000, p. 96-97) assim a ela se refere:

primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Se antes as identidades eram sólidas localizações nas quais os indivíduos se encaixavam socialmente, hoje elas se encontram com fronteiras menos definidas que provocam no indivíduo uma crise de identidade (HALL, 2005).

Hall (op. cit) analisa o processo de fragmentação do indivíduo moderno enfatizando o surgimento de novas identidades, sujeitas agora ao plano da história, da política, da representação e da diferença. Todos esses aspectos se constituem como fases de um procedimento analítico que intenta descrever o processo de deslocamento das estruturas tradicionais ocorridas nas sociedades modernas assim como o descentramento dos quadros de referências que ligavam o indivíduo ao seu mundo social e cultural. Tais mudanças teriam sido ocasionadas na contemporaneidade, principalmente, pelo processo de globalização.

A globalização alteraria as noções de tempo e de espaço, desalojaria o sistema social e as estruturas fixas e possibilitaria o surgimento de uma pluralização dos centros de exercício do poder. Quanto ao descentramento dos sistemas de referências, Hall

(2005) considera seus efeitos nas identidades modernas, enfatizando as identidades nacionais, observando o que gerou, quais as formas e quais as conseqüências da crise dos paradigmas do final do século XX.

Para enfocar questões sobre identidade docente é necessário referir a construção da identidade profissional docente, uma vez que a formação inicial de professores é entendida como prioridade na educação brasileira e se refere à formação profissional.

Nóvoa (1999) dirige seu foco de atenção à voz do professor. Para esse autor a profissão docente foi reduzida a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Do seu ponto de vista, os estudos sobre trabalho docente devem levar em conta diferentes aspectos da história do professor e considerar os saberes construídos pelos professores. Para ele, cada professor “tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de dirigir-se aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma segunda pele profissional” (NÓVOA, 1997, p. 16).

A ênfase nos saberes docentes proporcionou discussões sobre sua relação com a identidade da profissão docente. Autores como Tardif e Lessard (2007), consideram que os saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática, constituindo, por sua vez, novo paradigma na formação de professores. O professor é identificado como sujeito de um saber e de um fazer, pois o “conhecimento profissional é construído ao longo da carreira, apesar das características e trajetórias distintas, o qual precisa ser conhecido, já que o mesmo norteia a prática educativa” (SILVA, 1995).

A educação é vista como fator de desenvolvimento e transformação humana. Para tanto, um de seus pontos cruciais é uma formação docente que oriente futuros professores no sentido de conviver com seus alunos observando os seus comportamentos, sua maneira de ser, conversando com ele, perguntando, sendo interrogado por ele e realizando em conjunto suas experiências e vivências, a fim de auxiliar no processo ensino e aprendizagem e no desenvolvimento.

Nesse sentido, Pimenta (1996) afirma que a educação, não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora considera que enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam.

Sendo assim, a pesquisa aqui desenvolvida sobre as representações sociais de dar aula elaboradas por “futuros profissionais” é relevante para compreender o trabalho

e a prática docente, pois foi encontrado um único estudo sobre representações sociais de prática docente no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Intitulado “As representações sociais do ingresso na formação continuada e da ressignificação da prática docente” (COSTA, 2004), o objetivo era investigar as representações sociais de ingresso na formação em serviço e de repercussão do processo formativo sobre a mudança da prática docente por um grupo de professores formados e formandos de um Instituto de Educação Superior de Natal, Rio Grande do Norte. Seus resultados indicaram que a formação continuada é considerada como a (re)construção da formação ao longo do processo formativo e esta ressignificação incide positivamente na modificação das representações do trabalho pedagógico e no processo de construção de uma nova identidade profissional.

CAPÍTULO 2

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As Representações Sociais, conforme explica Jovchelovitch (2008, p. 199), “são criadas no contexto de esferas públicas destradicionalizadas⁴, onde comunidades são confrontadas com a diversidade de mundos da vida, práticas que desafiam constantemente as estruturas de realidades”. Têm, portanto, menos dependência do conhecimento adquirido tradicionalmente tomando-o como dado e fazem do novo uma característica comum do cotidiano.

O conceito de representação social foi inicialmente introduzido pelo psicólogo francês Serge Moscovici em seu trabalho intitulado “A psicanálise: sua imagem e seu público”, publicado em 1961, na França. Nessa pesquisa, o autor estudou as formas como a teoria psicanalítica se difundiu no pensamento popular francês e afirmou que “uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa e não existem separadas” (MOSCOVICI, 1978, p. 27).

A partir dessa afirmação, estudiosos das representações sociais na década de 70, entre eles Celso Sá, questionaram se tudo, então, seria representação social. O autor explica que “para gerar representações sociais o objeto deveria ter suficiente **relevância cultural** ou **espessura social**” (SÁ, 1998, p. 45, grifo do autor). Para abordar o problema da identificação dos fenômenos de representação social é preciso partir da construção do objeto de pesquisa, isto é, “não faz sentido tentar estudar a representação de algum objeto por um dado conjunto social se esse fenômeno não existe” (idem p. 46). Como explica Ibañez (1988 *apud* SÁ, 1998, p. 46):

O fato de que as representações sociais sejam estruturadas nos indica (...) que não há por que existir uma representação social para cada objeto em que possamos pensar. Pode ser que um determinado objeto dê lugar tão-somente a uma série de opiniões e de imagens relativamente desconexas. Isto nos indica também que nem todos os grupos ou categorias sociais tenham que participar de uma [dada] representação social (...). É possível, por exemplo, que um grupo tenha uma representação social de certo objeto e que outro grupo se

⁴ As tradições não permanecem impermeáveis, elas são revisadas e defendidas, assim perdem precisamente a forma inabalável e inquestionável que, originalmente, as definem. (BECK et al., 1994; HEELAS et al., 1996 *apud* JOVCHELOVITCH, 2008).

caracterize tão-somente pelo fato de dispor de um conjunto de opiniões, de informações ou de imagens acerca desse mesmo objeto, sem que isso suponha a existência de uma representação social.

Jodelet (1989 *apud* SÁ, 2002, p. 32) ressalta que uma “representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto” e que este pode ser “de natureza social, material ou ideal, encontrando-se em uma relação de simbolização (está no lugar) e de interpretação (confere-lhe significados)”, sendo sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). Afirma ainda que representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto.

Cada sujeito elabora e lança mão de representações sociais de algo que tem relação com o grupo ao qual pertence. Não se trata de opiniões sobre o objeto de representação ou imagens. As representações sociais são aplicadas ao objeto e promovem transformação para convertê-lo em conhecimento que pode ser utilizado e compartilhado cotidianamente, regendo comportamentos. Madeira (1991, p. 129) ao citar Moscovici, aponta que “as representações são fenômenos complexos que extrapolam categorias puramente lógicas e invariantes”.

Tal complexidade, conforme registra Moscovici (1976 *apud* SÁ, 2002) em sua obra seminal, expõe a dificuldade de se captar o conceito de representações sociais, o que também é apontado por Doise (2001, p. 207), para quem “o conceito de representações sociais não está perfeitamente claro. Padece de um conteúdo demasiado amplo e mal definido. Não é facilmente apreendido intuitivamente e só ganha sentido graças ao uso concreto”.

Moscovici partiu do conceito de representação coletiva de Durkheim, que designava a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Pensou com e contra Durkheim, e com ele compreendeu o poder da representação para construir ambientes e confrontar atores sociais como uma força externa, como um fato social.

Durkheim (1968 *apud* MOSCOVICI, 2001) foi o primeiro a identificar tais objetos como produções mentais sociais extraídos de um estudo sobre a ideação coletiva. Durkheim definiu as representações coletivas como um conjunto de idéias e sentimentos partilhados e combinados que vão se acumulando no decorrer do tempo e que são utilizados e assimilados pelos indivíduos na sociedade. Como para Durkheim qualquer coisa dentro da sociedade era representação, ele não se importava com a sua

estrutura ou dinâmica interna. Para Moscovici (2003, p. 45), “as representações coletivas de Durkheim incluíam excessos de formas intelectuais, [sendo assim] qualquer crença, idéia ou emoção presente na sociedade, era considerada uma representação”.

Durkheim tinha uma concepção estática das representações, mas na sociedade atual, que é a que interessa a Moscovici, as representações possuem caráter plástico, são consideradas dinâmicas:

Se, no sentido clássico, as representações coletivas constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar — um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa de “coletivo” (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

Na perspectiva de Moscovici, conforme explica Sá (1993), as representações deveriam ser reduzidas a formas de conhecimento da vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e orientar comportamentos. “São ao mesmo tempo geradas e adquiridas, retira-se-lhes este caráter preestabelecido, estático, que elas tinham numa visão clássica. Não são os substratos, mas as interações que contam” (MOSCOVICI, 1989 *apud* MADEIRA, 1991, p.129). Portanto, as representações sociais são entendidas como fenômenos que possuem caráter dinâmico; são formas de conhecimento da vida cotidiana, tendo por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Moscovici (1978) cria um novo conceito, insistindo sobre a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pela pluralidade e mobilidade sociais. Para ele, o estudo de “como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em prática — numa palavra, o poder das ideias — é o problema específico da psicologia social” (DUVEN, 2003 *apud* MOSCOVICI, 2003, p. 8).

Durante quatro décadas, Moscovici e seus seguidores, deram continuidade ao estudo das representações sociais e desenvolveram a ideia da construção duma psicologia social do conhecimento que caracteriza uma interação e comunicação ligada aos interesses humanos, tomando uma forma e uma configuração específica a qualquer momento consequente dos processos de influência social. O autor enfatiza que seu

trabalho sobre representações sociais refere-se a “um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função” (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Conforme discute Sá (2002, p. 23), “as representações sociais são reconhecidas como fenômenos psicossociais históricas e culturalmente condicionadas” e sua explicação se dá ao nível de análise posicional, ideológico, intrapessoal e interpessoal, circulando “através da comunicação social cotidiana e se diferenciam de acordo com os conjuntos sociais que as elaboram e as utilizam”(idem).

As representações sociais são, portanto, elaboradas e compartilhadas socialmente e influenciam a forma como os grupos sociais e os indivíduos vêem a realidade, se comunicam entre si e agem sobre ela. São sustentadas pelas influências sociais da comunicação, constituem a realidade da vida cotidiana e servem como meio para estabelecer as associações com as quais nos ligamos uns com os outros (MOSCOVICI, 2003). Para tanto, evidenciar as relações dos indivíduos e suas influências sociais recorreremos à Doise (1986 *apud* MADEIRA, 1991, p. 136) ao afirmar que as “representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas num conjunto de relações sociais e organizam os processos simbólicos que intervêm nestas relações”.

Para Jodelet (2001, p.26), “os estudos de representações têm como matéria objetos nos quais identificam-se as implicações dos conflitos de idéias e valores”.Assim, se faz necessário dizer que as representações sociais oferecem referências para interpretação da realidade e favorecem a construção de valores, necessidades, interesses de um mesmo grupo. E se diferentes grupos representam um mesmo objeto segundo sua forma própria, o conhecimento apreendido do objeto passa a fazer parte no grupo, de suas conversas, aparecendo na forma de frases, visões, jargões, ditados, preconceitos, estereótipos, soluções e propiciando um efeito de realidade para o indivíduo.

Jodelet (1984 *apud* MADEIRA, 1991, p.141) ressalta ainda que a representação não se inscreve no vazio, ela “encontra sempre um já pensado, latente ou manifesto” o que caracteriza o encontro do novo com este já estabelecido gerando o confronto de um processo complexo de relações. Devido à sua importância na vida social, é tão fundamental como o estudo do conhecimento científico, uma vez que são as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo e conectando um sujeito a um objeto.

As representações sociais explicitam como um grupo se relaciona com um dado

objeto social, servindo de guia para a ação, orientam a comunicação e a relação com o mundo e os outros. Ao compreender a ideia de sujeito, de grupo e a relação dos interesses sociais, reconhecemos que os grupos inventam, diferenciam ou interpretam os objetos sociais, ou seja, as representações de outros grupos.

Ao construir sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, “vinculando-os a um sistema de valores, de noções e práticas que confere aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material e de o dominarem”, o que, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido (MOSCOVICI, 1978, p. 27)

Nesse sentido Shimizu (1998, p. 109-110) afirma que:

As representações sociais são integradoras por não separarem o que é exterior (objeto) do que é interior (indivíduo ou grupo), sendo o objeto parcialmente concebido como o prolongamento do comportamento de um indivíduo ou grupo, existente em função dos meios que permitem seu conhecimento e, simultaneamente, o indivíduo ou grupo podem ser constituídos ao situarem-se no universo social e material por intermédio deste mesmo objeto.

Moscovici (1969) registra que o universo interno e o universo externo do indivíduo ou do grupo não são separados; o objeto pertence a um contexto ativo, que por sua vez é concebido pelo indivíduo ou grupo enquanto prolongamento de seu comportamento, atitudes e normas às quais ele se refere.

Assim, entende-se que a representação social se refere a algum fenômeno estranho que se torna familiar ao grupo; isto é, ela “é gerada quando determinado fenômeno mobiliza um grupo social, no sentido de familiarização, remetendo-nos que uma representação. É sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa” (MOSCOVICI, 2003, p. 106). É um sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado.

Todas as interações humanas sejam elas entre duas pessoas, entre pessoas e grupos ou entre dois grupos, pressupõem representações; “na realidade é isso que as caracteriza” (op. cit, p. 40). Dessa forma, Moscovici mostra que as representações sociais se constituem pelo “intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo na construção de um saber que não se dá apenas como um processo cognitivo (Piaget), mas que contém aspectos inconscientes (Freud), emocionais e afetivos tanto na produção como na produção das representações sociais” (LANE, 1993, p. 60).

Alves-Mazzotti (2007) considera que ao desenvolver sua *grand théorie* psicossociológica, que estabeleceu a matriz teórica a partir da qual têm sido desenvolvidas abordagens que buscam aprofundar aspectos específicos, Moscovici (1978) focalizou sua gênese e enfatizou os processos geradores das representações sociais, definindo dois mecanismos que as formam: a ancoragem e a objetivação, “que se encontram em relação dialética e que permitem a construção de um núcleo figurativo que se apresenta com uma estrutura figurativa e simbólica” (MARCONDES; SOUZA, 2003, p. 2).

A ancoragem diz respeito aos processos de classificação e rotulação, os quais implicam o estabelecimento de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais compartilhadas pelo grupo, demonstrando o enraizamento social da representação e de seu objeto, que “consiste na incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares” (SEMIN, 2001, p. 190).

Para Moscovici, ancorar é classificar e rotular e utilizamos esse processo para nos familiarizar com algo que nos é estranho e, conseqüentemente, ameaçador; objetivar é reabsorver o excesso de significações, materializando-as. A ancoragem está ligada aos valores, crenças e atitudes, uma rede de significados por meio dos quais a novidade é nomeada, classificada e interpretada.

A objetivação se refere às informações e noções relativas ao objeto que são filtradas, “condensando-se em imagens ou esquemas, tornando concreto o abstrato, muda o relacional do saber científico em imagem de uma coisa” materializando a palavra (*idem*). Pode ser definida como a transformação de uma idéia, de um conceito, ou de uma opinião em algo concreto, unindo a ideia do não familiar com a de realidade. Cristaliza-se a partir de um processo figurativo e social e passa a constituir o núcleo central de uma determinada representação, seguidamente evocada, concretizada e disseminada como se fosse “o real daqueles que a expressam, surgindo fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas e aglomeram-se ao seu redor”. (MOSCOVICI, 2003, p. 73)

A objetivação contribui para tornar a interpretação consensual, traduzindo-a em imagem. Consiste no processo de integração cognitiva do objeto representado para um sistema de pensamento social preexistente e para as transformações, histórica e culturalmente situadas, implícitas em tal processo.

Abric (1998) define a representação como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou grupo dar um sentido às suas condutas e

compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências, constituindo um conjunto de informações, crenças, atitudes e opiniões acerca de um dado objeto. É este autor que desenvolve a Teoria do Núcleo Central.

2.1 - A Teoria do Núcleo Central

Jean-Claude Abric dedica-se à estrutura das representações sociais e elabora, em 1976, a perspectiva do núcleo central defendendo a necessidade de desenvolver a idéia de centralidade na organização de uma representação social.

De acordo com o autor, as representações sociais são “o conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos, apresentando-se, portanto, como uma visão subjetiva e social da realidade” (ABRIC, 2001, p. 156). Para ele, em toda representação social há um organismo sistêmico, estruturado a partir de um núcleo central e um sistema periférico. Sua teoria se articula em torno de uma hipótese geral: “toda representação se organiza em torno de um núcleo central” (idem, p. 162).

A Teoria do Núcleo Central é definida como abordagem complementar ou abordagem estrutural das representações. Abric (1998) retoma a idéia de modelo figurativo proposta por Moscovici “naquilo que ela ultrapassa o quadro puramente genético e trata da estrutura de uma representação constituída” (MOLINER, 1996 *apud* CAMPOS, 2003, p. 22) e propõe que a representação social seja regida por um sistema interno denominado sistema central e como complemento um sistema periférico.

Nesta perspectiva, a representação social de um objeto é organizada em torno de um núcleo central, constituído por um ou mais elementos que determinam, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna, que “não muda facilmente, e um sistema periférico que serve de pára-choque entre uma realidade que o questiona”. (FLAMENT, 2001, p. 178).

Ao focalizar a abordagem estrutural proposta por Abric, Campos (2003, p. 21-22) esclarece as características desse duplo sistema: o sistema central e o sistema periférico. O primeiro

é estável, coerente, consensual e historicamente determinado, sendo também ligado às normas e aos valores sociais, constituído pelo núcleo central e define a organização e o significado da representação. É “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns

elementos em torno do qual as representações sociais são organizadas.

O núcleo central é determinado pela natureza do objeto ou pelo tipo de relação existente entre o grupo e o objeto. Compreende os elementos consensuais que definem a representação e organizam os demais elementos, que geralmente são mais abstratos. O núcleo central dá à representação social o seu significado (ABRIC, 1994). A descrição de uma representação em termos estruturais é equivalente a identificar os elementos que compõem o seu núcleo central e buscar os valores e sentidos a eles atribuídos.

A ausência do núcleo central “desestruturaria a representação ou daria uma significação completamente diferente à representação em seu conjunto” (ABRIC, 2001, p. 163). O núcleo central é todo elemento que desempenha um papel privilegiado na representação, no sentido que os outros elementos dependem dele diretamente porque é em relação a ele que se definem seu peso e seu valor para o sujeito. É importante salientar que qualquer mudança no elemento central da representação acarreta alteração na estrutura da representação.

Assim sendo, o núcleo central é o que caracteriza uma representação em si, ou seja, é o que lhe confere estabilidade e identidade. Consequentemente, é o elemento da representação mais estável e resistente à mudança. A identificação dos elementos centrais de uma representação obedece a procedimentos refinados de análise de dados e a provas de teste de centralidade⁵.

Quanto ao segundo sistema, Flament (1987 *apud* CAMPOS, 2003, p. 26) considera os elementos periféricos responsáveis pela estruturação e estabilidade de uma representação social, “gerando o significado que atravessa a representação inteira”. Considera que duas representações diferem se seus núcleos centrais forem diferentes, mas destaca que duas subpopulações podem ter a o mesmo núcleo central, porém, se os elementos periféricos foram ativados desigualmente, isso quer dizer que os discursos são diferentes (FLAMENT, 2001).

⁵ Para Moliner (1994, *apud* Sá, 2002), a frequência alta e a prontidão de evocação de determinados elementos não assegura que eles realmente pertençam ao núcleo central da representação, dado que aquelas seriam simples decorrência quantitativa de uma ‘propriedade fundamental das cognições centrais, que reside no laço simbólico que as liga ao objeto de representação’ (p.154). A partir da consideração de que a ausência de tais elementos, verdadeiramente centrais, implicaria na desestruturação da representação e na própria perda do conhecimento que ela constitui sobre o objeto, Moliner (*op. cit.*) propõe uma forma de se colocar em evidência o valor simbólico e, portanto, a centralidade de um elemento: perguntar aos sujeitos se, na ausência de tal cognição, o objeto de representação ainda manteria sua identidade” (BECK, BARROSO-KRAUSE, SÁ, 2007, p. 4), que constitui o teste de centralidade conhecido como “mise en cause”.

Este autor considera que um dos méritos da abordagem estrutural é o papel dos elementos periféricos no funcionamento de uma representação. O sistema periférico é “flexível, adaptativo, heterogêneo quanto ao seu conteúdo, ligado ao contexto imediato, à história pessoal do indivíduo e que permite a adaptação da representação às mudanças conjunturais, constituído pelos elementos periféricos” (CAMPOS, 2003, p. 22). Está situado ao redor do núcleo central, faz conexão entre o núcleo central e a realidade concreta e, diferentemente do sistema central, aceita dentro de si a multiplicidade do grupo e também de suas contradições.

Os elementos periféricos respondem mais diretamente pela dimensão funcional das representações sociais e respondem pela dimensão normativa. Possuem três funções primordiais: função de concretização (compreensível e transmissível), de regulação (adaptação da representação às evoluções do contexto) e de defesa da representação (uma vez transformado provoca uma alteração completa da representação) (ABRIC, 2001).

A abordagem estrutural privilegia estudos experimentais (ABRIC, 1989; MOLINER, 1994a) e enfoca os processos que regulam formação e transformação de representações sociais. Vários são os estudos voltados a esta abordagem e dentre eles se destaca a pesquisa de Moliner realizada em 1988, considerada a primeira pesquisa experimental. Seu objetivo era investigar o papel do núcleo central na transformação de uma representação, tendo como objeto dessa representação o grupo ideal (FLAMENT, 2001).

A experiência em pauta compreende duas fases, sendo que uma delas visa questionar um elemento do núcleo central ou um elemento periférico da representação. Os resultados obtidos mostram que, quando se questiona um elemento periférico, a maioria dos sujeitos conserva a representação. O que não ocorre quando se questiona um elemento do núcleo central. O grupo não é mais um grupo ideal, mudando assim a representação. Nesse sentido, a pesquisa de Moliner visa a analisar e explicar a dinâmica da evolução e da transformação de uma representação. Assim sendo, é relevante conhecer a utilização do tratamento de dados e a variedade de técnicas de coleta que identifiquem os elementos a centralidade de uma representação social.

2.1.1 – Trabalhando com o Núcleo Central

Toda pesquisa de representações sociais se caracteriza por uma “utilização

bastante diversificada e criativa de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta e ao tratamento dos dados” (SÁ, 2002, p. 99).

Para conhecer os elementos que compõem uma representação e a organização desses elementos é necessário utilizar uma metodologia que possibilite a verificação da centralidade que “depende tanto de critérios quantitativos, quanto qualitativos” (ABRIC, 1994 a *apud* CAMPOS, 2003, p. 23) e da hierarquia posta em evidência (SÁ, 2002).

Dentre a variedade de técnicas de coleta e tratamento de dados que podem identificar os elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico, a técnica utilizada nesse estudo é uma das mais usadas na etapa de levantamento de elementos representacionais: a análise prototípica ou, nos termos de Moliner (1994a), teste de associação livre de palavras.

Desenvolvido por Vergès (1994), permite a aproximação, a mais exata possível, da centralidade qualitativa e é apontada por Abric (1994 *apud* SÁ, 2002, p. 116) como “uma técnica maior para coletarmos elementos constitutivos do conteúdo de uma representação, permitindo a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas”.

O teste de evocação permite computar as frequências das palavras evocadas e a ordem média em que aparecem em relação às demais, através da utilização do software EVOC (*Esemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), programa que leva à configuração de um quadro de quatro quadrantes trazendo informação essencial para a análise da representação social.

As palavras evocadas com frequências altas e ordem média de evocação baixa são aquelas prontamente evocadas e constituem, provavelmente, o núcleo central. É a memória coletiva do grupo e estão localizadas no quadrante superior esquerdo. No quadrante de altas frequências e altas ordens de evocações constituem a primeira periferia, que representa o fluído social do grupo, localizado do lado superior direito. No quadrante inferior esquerdo encontram-se os elementos de contraste, elementos de frequência e ordem média baixas. No quadrante inferior direito localiza-se a periferia propriamente dita, apresentando frequência baixa e ordem média alta. São os elementos operativos que possivelmente interferem na relação com os elementos do núcleo central.

Trabalhos na área de Educação apresentados na IV Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (IV CBRS) e VI Jornadas Internacionales y III Jornadas Nacionales de Representaciones Sociales (VI JIRS), ambos realizados em 2009, a

primeira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a segunda na Facultad de Derecho de La Universidad de Buenos Aires (UBA), utilizaram teste de evocação livre de palavras as quais foram submetidas ao software EVOC. Na IV CBRS, entre 40 pesquisas, 21; e na VI JIRS, de 38 pesquisas, 20.

Essa técnica de levantamento e de identificação do núcleo central não parece ser, entretanto, suficiente para dar conta da apreensão de uma representação social, uma vez que seu estudo não pode se resumir a uma lista de palavras desvinculadas do contexto social e discursivo dos sujeitos. É aí que essas palavras irão ganhar significados, filtrados pelos valores e crenças do grupo. Conforme explicam Alves-Mazzotti e Mazzotti (2009, p. 64-65),

para que essa abordagem [estrutural] seja eficaz, seu estudo não pode se resumir a um rol de associações de palavras desconectadas do contexto discursivo no qual essas palavras ganham significados, matizados pelos valores de quem as proferiu.

Portanto, é necessário empreender a articulação com outros procedimentos em proveito da produção de resultados capazes de fazer avançar a teoria e a pesquisa das representações sociais.

Estudos que associam a abordagem processual proposta por Moscovici e a abordagem estrutural desenvolvida por Abric têm sido realizados por Alves-Mazzotti et al (2004, 2007, 2009), o que é legítimo, tendo em vista que a proposta de Moscovici é considerada por Abric como a “grande teoria”, a qual se filiam todos os desenvolvimentos posteriores.

Na pesquisa desenvolvida por Alves-Mazzotti et al em 2009, a abordagem estrutural das representações proposta por Abric foi associada ao estudo dos processos geradores conforme definidos por Moscovici e Jodelet. Nela foram comparadas as representações sociais de formação para o magistério e trabalho docente produzidas por professores de Ensino Fundamental com formação em Curso Normal em nível médio e em Pedagogia e seus formadores. Inicialmente, buscou-se conhecer a estrutura dessas representações por meio da aplicação de um teste de livre associação de palavras (abordagem estrutural).

A estrutura da representação social de formação para o magistério para os professores de curso de Pedagogia, por exemplo, é apresentada a seguir:

Quadro 1 - Estrutura da representação de **Formação para o Magistério** para professores do Curso de Pedagogia

	Palavra evocada	f	OME $\leq 2,11$	Palavra evocada	f	OME $> 2,11$
f ≥ 4	Formação	7	1,71	Atualização	5	2,80
				Pesquisa	4	2,75
f < 4	Amor	3	2,00	Competência	3	2,67
	Crítica	3	1,67	Qualidade	3	2,67
	Aluno	3	1,33	Compromisso	3	2,33
	Desvalorização	3	1,33			

Fonte: ALVES-MAZZOTTI, 2007-2009

De posse dos resultados, foram realizadas entrevistas individuais e grupos focais com professores de cada um dos grupos de referência, com a intenção de compreender os sentidos agregados aos elementos encontrados nos núcleos centrais daquelas representações. A partir daí, investigou-se como os professores objetivavam e onde ancoravam os sentidos dos elementos encontrados no núcleo central das representações de formação e trabalho docente (abordagem processual).

A metodologia que alia a abordagem estrutural das representações ao estudo dos processos geradores será realizada nesse estudo.

CAPÍTULO 3

O CURSO DE PEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Do ponto de vista epistemológico, Pedagogia que significa “arte de condução de crianças”, se tornou a arte e a doutrina da educação até se consolidar como disciplina na universidade no final do século XVIII, graças, em boa parte, à contribuição de Johann Friedrich Herbart, filósofo alemão que inaugurou a análise sistemática da educação e mostrou a importância da psicologia na teorização do ensino.

A Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação. De acordo com Demo (1998, p. 16),

educação não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objetivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro do trabalho, trabalho este entre a individualidade e solidariedade.

Freire (1994) vai mais além: a educação não deve ser uma mera transmissão de conhecimento, mas criar uma possibilidade do educando construir o seu próprio conhecimento baseado no conhecimento que ele traz de seu dia a dia.

Pedagogia é entendida como modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino, a normatização das ações e dos instrumentos didáticos que devem ser utilizados para qualquer nível de educação. Mattos (1973, p. 44) considera que a Pedagogia investiga “suas múltiplas facetas e dimensões, em suas manifestações no tempo e no espaço, em suas complexas relações de causa e efeito com os demais fenômenos que integram a vida humana em sociedade, dentro do seu condicionamento cultural imediato”.

O curso de Pedagogia se constitui em um espaço onde se estuda intencional e criticamente a educação e suas influências na sociedade, partindo de uma formação teórica, prática, metodológica da educação e do ensino.

No Brasil, pode-se identificar o surgimento do profissional pedagogo no Decreto Lei n 1.190 (BRASIL, 1939) que cria a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e

Letras e tem preocupação com a formação superior de técnicos em educação e com a formação de docentes para o curso normal, nível médio. Nessa época, o curso de Pedagogia tinha a duração de três anos, formava somente bacharel em Pedagogia ou os denominados “Técnicos da Educação”. O curso de Didática, com a duração de apenas um ano, preparava para as licenciaturas e recebia os egressos do bacharelado, contemplando o esquema “3 + 1”.

Para completar seus estudos, o pedagogo necessitava cursar as seguintes disciplinas:

Quadro 2 – Disciplinas por série Curso de Pedagogia - 1939

1ª série	2ª série	3ª série
Pedagogia – Complementos da Matemática	Psicologia Educacional	Psicologia Educacional
História da Filosofia	Estatística Educacional	História da Educação
Fundamentos Biológicos da Educação	História da Educação	Administração Escolar
Psicologia Educacional	Fundamentos Sociológicos da Educação	Educação Comparada
	Administração Escolar	Filosofia da Educação

Fonte: SILVA, 1999

Observa-se não havia ênfase nem na prática e nem na metodologia.

Na década de 60, após a primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 4024 (BRASIL, 1961) foi mantido o curso de bacharelado para formação de pedagogo. O Parecer CFE n 251/62 (BRASIL, 1962) estabeleceu em sua primeira redação o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, introduziu alterações curriculares no Curso de Pedagogia, sendo aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação e Cultura, Darcy Ribeiro. Este parecer apontava a necessidade do professor primário ser formado em ensino superior.

Nesse período, o curso de Pedagogia se volta para a formação dos profissionais pedagogos, os “Técnicos de Educação”, e o professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, através do bacharelado e da licenciatura.

Regulamentada pelo Parecer CFE n 292/62 (BRASIL, 1962), a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sendo essa última sob forma de Estágio Supervisionado. Permanecia, portanto, a dualidade bacharelado e licenciatura em Pedagogia.

O curso de Pedagogia oferecido pela IES lócus dessa pesquisa, iniciou suas atividades na década de 70, de acordo com as diretrizes da reforma universitária, Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Esta Lei foi normatizada no Parecer n 252/69 (BRASIL, 1969a) de autoria também de Valnir Chagas, que regulamenta as habilitações do Curso de Pedagogia, prescrevendo a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em quatro anos.

Esse Parecer trata do currículo mínimo e da duração para o curso de Graduação em Pedagogia apresentando uma proposta mais elaborada de formação superior, propondo a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares, com uma estrutura curricular que teria uma parte comum e outra diversificada. Traça um perfil mais claro para o curso de Pedagogia e para o pedagogo, enfatizando sua atuação e especificando a licenciatura. A Resolução CFE n 2/69 (BRASIL, 1969b), do mesmo ano, fixou no Art. 2º, as disciplinas necessárias para a integralização do Curso de Pedagogia e, no Art. 3º, os requisitos para obtenção das habilitações específicas do curso.

Com o processo de desenvolvimento social e econômico do país e o aumento da exigência ao acesso à escola, cresceram as cobranças de qualificação docente no que diz respeito ao trabalho com a criança e com o adolescente de classes populares e ao atendimento a gestão pública e escolar. O objetivo era atender as necessidades das funções específicas e descentralizadas para melhor fluidez no sistema escolar e de ensino, visando autonomia e crescimento institucional.

Na década de 1980, em atendimento às exigências da atuação dos professores da Educação Pré-Escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental, várias reformas curriculares atingiram os Cursos de Pedagogia, enfatizando a preocupação com o processo de ensinar, aprender e de gerenciar o sistema escolar e de ensino, criando uma diversidade de habilitações.

O número de ingressantes para o Curso de Pedagogia aumenta e a maioria desses professores passa a atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental sem ter qualquer experiência docente, o que gera um problema.

Conforme o Parecer CNE/CP n 5/05 (BRASIL 2005) a atuação do pedagogo estaria relacionada ao magistério nas escolas Normais e as suas respectivas habilitações, levando em conta sua formação e prática pedagógica no processo de influir, orientar,

acompanhar e transformar no processo de ensino aprendizagem, e não ao exercício do magistério naquele nível de ensino. Isso gerou inúmeras críticas aos cursos de Pedagogia, que não enfatizavam a prática pedagógica.

A trajetória do Curso de Pedagogia tem como marco a construção no cotidiano das instituições de ensino superior. Os anos 90 são um marco da formação docente para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, devido às exigências da LDB 9394/96. Seu Artigo 61 define os profissionais da educação:

Art. 61 - Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorados nas mesmas áreas; (redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diplomas de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (incluído pela Lei nº 12.014, 2009)

A formação dos profissionais da educação se encontra no mesmo artigo em seu o parágrafo único e seus incisos:

Parágrafo único: A formação dos profissionais da educação de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, 2009)

A formação dos docentes no que se refere a seu campo de atuação está no Artigo 62, que contempla a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como no Artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

As legislações anteriores nortearam a organização do Curso de Pedagogia até recentemente e só foram descartadas por ocasião da aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais, que regulam o Curso de Pedagogia atualmente.

3.1 - A Instituição de Ensino Superior e a proposta curricular do Curso de Pedagogia

A IES onde foi realizada a pesquisa está localizada na Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro, uma região que carece de ações em prol do seu desenvolvimento, tendo em vista que desde a metade do século XX sua imagem ficou consolidada como de grandes problemas sociais e de violência urbana que perdura até hoje.

Foi a primeira universidade a se instalar na região e em seu balanço social se destacam a formação e a capacitação de profissionais para o município bem como a prestação de serviços universitários à população. Atualmente, firma-se como uma instituição comprometida com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões de forma crítica, inovadora e socialmente responsável. Sua missão é formar profissionais, visando à plena associação entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de gerar conhecimento e desenvolver saberes, e contribuir, por meio de ações afirmativas, para o desenvolvimento integrado da sociedade nos âmbitos local, regional e nacional. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p. 1).

A LDB 9394/96 traz, dentro de sua normatização, uma filosofia mais democrática e uma orientação mais liberal para a organização de novos cursos, exigindo das instituições uma atuação mais dinâmica, principalmente, das universidades.

O PNE-2001 propõe a erradicação total do analfabetismo e a luta pela permanência do aluno na escola e para se atingir tais metas exigir-se-ão professores mais informados, atualizados e habilitados no manejo com os discentes. Nessa direção, a IES oferece o curso de Magistério da Educação Infantil e Fundamental com os objetivos gerais de capacitar professores para atuar na Educação Infantil e nas séries

iniciais do Ensino Fundamental e habilitar educadores para que possam atuar compreendendo que sua formação é um processo permanente onde se faz necessário recuperar o conceito de práxis como a união indissolúvel entre reflexão e ação (idem).

Entre os objetivos específicos do PPC de Pedagogia estão: formar professores-pesquisadores comprometidos com a realidade sócio-político-educacional, em especial, da Baixada Fluminense, dando-lhes formação teórico-prática; contribuir para que os futuros profissionais desenvolvam uma perspectiva mais crítica visando a transformação da sociedade; e colaborar para a construção de uma sociedade democrática e solidária através de uma prática democrática no processo ensino e aprendizagem.

Este Projeto é norteado pela Resolução CNE n.1/06, que institui Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e é referendado pela Resolução CONSEPE⁶ n. 245/2006 e pela Resolução CONSUNI⁷ n. 257/2006. O mesmo tem a sua funcionalidade de forma integral atendendo as legislações vigentes.

Com relação ao perfil profissiográfico dos alunos que frequentam o curso, consta na Proposta do curso de Pedagogia que os futuros professores deverão utilizar conhecimentos das ciências humanas aplicadas e metodologias adequadas à prática pedagógica como garantia de uma ação eficiente na produção de um mundo onde as barreiras físicas, ideológicas e culturais se tornem cada vez mais inócuas e onde o conhecimento deixa de ser propriedade de grupos privilegiados. Deverão possuir equilíbrio emocional e aguda sensibilidade no trato dos problemas resultantes do exercício do contato humano permanente e adotar sólida formação cultural, de conhecimento das normas cultas da língua nacional, condição essencial para a transmissão de idéias e para a apreensão das linguagens visuais/gestuais.

O futuro educador precisará estar imbuído de determinação na busca de capacitação permanente e de comprometimento com a realidade educacional vigente no país e em sua comunidade, pensando globalmente e agindo localmente.

O curso de Pedagogia oferece a formação para o exercício integrado de docentes, gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, sendo a docência a

⁶ Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. É o órgão deliberativo e consultivo em matéria de ensino e pesquisa.

⁷ Conselho Universitário. É órgão máximo da Universidade nos aspectos deliberativo e consultivo, exercendo atividade normativa, acadêmica e jurisdicional de superior instância, sendo competente para traçar a sua política geral, nos termos estatutários e regimentais.

base da formação oferecida.

Após leitura intensa e apreciação do Projeto Pedagógico do Curso, coloca-se em questão sua aplicabilidade com intuito de identificar a relação teoria e prática. Para tanto, foram selecionadas a matriz curricular, ementas e bibliografias de disciplinas que estivessem relacionadas a “dar aula” para análise, que serão apresentadas em sequência.

3.1.1 - Análise da matriz curricular

Foi identificada na estrutura curricular do curso de Pedagogia a integralização de carga horária distribuída em seis semestres e dividida em três eixos norteadores: Ética para os 1º e 2º períodos; Cidadania para os 3º e 4º períodos; e Cotidiano Escolar para os 5º e 6º períodos. Na matriz curricular, foram verificadas as disciplinas que compõem cada eixo norteador, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 – Matriz Curricular do Curso de Pedagogia

Eixo 1 Ética		Eixo 2 Cidadania				Eixo 3 Cotidiano Escolar					
1º Período 500h		2º Período 500h		3º Período 560h		4º Período 550h		5º Período 560h		6º Período 430h	
Introdução à Filosofia	80h	Filosofia da Educação	80h	Metodologia da Pesquisa I	60h	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	60h	Curriculos e Programas	60h	Projeto na Escola Básica	60h
Introdução à Informática	40h	História da Educação II	60h	Sociologia Geral	80h	Princípios e Métodos de Alfabetização Infantil	60h	Avaliação da Aprendizagem	60h	Educação Comparada	60h
História da Educação I	60h	Psicologia da Educação II	60h	Fundamentos da Educação Infantil	60h	Sociologia da Educação	80h	PMGE	80h	Prática Pedagógica V (Ensino Médio)	80h
Psicologia da Educação I	60h	Economia da Educação	60h	Prática Pedagógica II (Integração dos Conteúdos)	60h	Estatística Aplicada à Educação	60h	LIBRAS	60h	Orientação de Monografia	60h
Expressão Oral e Escrita	80h	Normas Instituintes da Educação Brasileira II	60h	Estágio Supervisionado	80h	Prática Pedagógica III (Arte e Educação)	60h	Tecnologias da Educação	60h	Oficina – Instrumentos de Avaliação	40h
Normas Instituintes da Educação Brasileira I	60h	Didática II	80h	Oficina – Política da Infância e da Juventude e Responsabilidade Civil da Educação	40h	Metodologia da Pesquisa II	40h	Estágio Supervisionado	0h	Estágio Supervisionado	70h
Didática I	80h	Prática Pedagógica I (Recreação e Jogos Infantis)	60h	Princípios e Métodos da Supervisão Escolar	80h	Estágio Supervisionado	70h	Prática Pedagógica IV (Ensino Médio)	60h	Projeto Político Pedagógico Escolar	60h
Oficina de Relações Interpessoais	40h	Oficina de Redação	40h	Fundamentos da Educação Especial	60h	Princípios e Métodos da Orientação Educacional	80h	Oficina – Produção de Textos Acadêmico	40h		
				Neurofisiologia	40h	Oficina – Informática Educativa	40h	Pedagogia das Organizações Não Escolares	60h		

Fonte: PCC de Pedagogia, 2006.

A carga horária totaliza 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição de acordo com o Artigo 7º das DCN: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento (BRASIL, 2006).

Da análise da matriz curricular foi possível identificar que as disciplinas distribuídas em eixos norteadores, têm como ênfase abordagens pertinentes aos eixos, como estabelecido no PPC. Entretanto, cabe questionar a disposição de algumas disciplinas nos respectivos eixos.

No eixo 1 – Ética – são oito disciplinas em cada período, totalizando 16, sendo que Introdução à Informática, Normas Instituintes I e II, Prática Pedagógica I (Recreação e Jogos Infantis) e Economia da Educação deveriam compor o eixo 2.

No eixo 2 – Cidadania – 50% das 18 disciplinas que o compõem se enquadra melhor no eixo 3, são elas: Metodologia da Pesquisa I e II, Fundamentos da Educação Infantil, Prática Pedagógica II (Integração dos Conteúdos), Estágio Supervisionado, Princípios e Métodos da Supervisão Escolar, Estatística Aplicada à Educação e Prática Pedagógica III (Arte e Educação).

Das 16 disciplinas disponibilizadas no eixo 3 – Cotidiano Escolar – Libras se integra melhor no eixo 2 e Oficina – Produção de Textos Acadêmicos no eixo 1. As demais são integradoras das atividades inerentes as práticas vivenciadas na escola.

Percebe-se um paradoxo entre o que está exposto no PPC e matriz curricular, pois mesmo descrito que as disciplinas dão prioridades aos contextos implícitos nos eixos norteadores, sua distribuição não condiz com os mesmos. Considerando que sejam respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições na elaboração das matrizes curriculares, o PPC deve ser revisto, estando em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, baseado nos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional e de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

Os três eixos norteadores devem contemplar em sua plenitude a formação integral do futuro docente, intensificando valores que constroem a ética profissional, o respeito pelo indivíduo e sua existência e a vivência do contexto escolar.

3.1.2 – Análise das ementas e objetivos propostos

Ao verificar as disciplinas que compõem a matriz curricular, foram selecionadas aquelas que considerei relacionadas a “dar aula”: Didática I, Didática II, Prática

Pedagógica I (Recreação e Jogos Infantis), Prática Pedagógica II (Integração de Conteúdos), Prática Pedagógica III (Arte e Educação), Prática Pedagógica IV e V (Ensino Médio); Estágio Supervisionado; e Currículos e Programas.

Nos ementários dessas disciplinas, foi possível identificar a complexidade de cada unidade que compõe os conteúdos programáticos, seus objetivos e as bibliografias indicadas. Cada disciplina foi analisada de forma a identificar no PPC de Pedagogia a conformidade com as DCN, isto é, se as disciplinas contribuirão para que o sujeito faça “uso necessário do conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se do aparato teórico-prático para construir em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 82).

A disciplina Didática I é distribuída em quatro unidades: 1.Educação e Didática: construção de conceitos em uma perspectiva crítico-dialógica; 2.O ensinar e o aprender no atual contexto social; 3.Contextualização dos objetivos e conteúdos de ensino na perspectiva do planejamento como ato dialógico-político-ético-pedagógico; e 4.Elaboração de planos de ensino e projetos de trabalho. Essas unidades evidenciam a preocupação com elementos constitutivos da Didática no sentido de desenvolver e aplicar uma práxis pedagógica envolvendo o conceito de educação e as formas de orientação do ato educativo, norteadas pelo objetivo geral:

Analisar a educação e a didática como um processo crítico-dialógico-cooperativo na sociedade, para uma construção do conhecimento de forma dinâmica e consciente, fornecendo subsídios para uma reflexão crítica da prática pedagógica, onde o planejamento de ensino, os objetivos educacionais e a pedagogia de projetos tenham como base o diálogo com o contexto social, de modo a ocorrer o processo educativo (PPC de Pedagogia, 2006, p.13)

A disciplina Didática II se distribui em cinco unidades: 1.Processo de planejamento; 2.Projeto político pedagógico; 3.Estrutura do projeto de ensino-aprendizagem; 4.Desafios pedagógicos do projeto de ensino-aprendizagem; e 5.Roteiro de elaboração do projeto ensino. Ao analisar o objetivo geral e as unidades da disciplina, percebe-se a ênfase dada à construção do projeto político pedagógico e à importância do planejamento e suas “implementações adequadas nas fases pertinentes ao fazer docente no exercício do processo ensino-aprendizagem“ (PPC de Pedagogia, 2006, p.15).

Um desafio que parece estar subjacente as unidades distribuídas nas duas disciplinas, é trabalhar as práticas pedagógicas numa perspectiva integrada à qualidade

da educação. Assim, os temas abordados na disciplina Didática deveriam ser “referenciados ao contexto da escola brasileira de hoje, na qual devem situar o professor com suas condições de trabalho e formação e o nosso aluno, com sua realidade psicológica e sociocultural” (ANDRÉ, 1999, p.172), valorizando suas práticas docentes.

Não há referência à pesquisa específica sobre o ensino, ou seja, a pesquisa sobre didática, tendo em vista que a elaboração de um projeto é fundamentada pela busca de conhecimento caracterizando a pesquisa. Lüdke (2000, p. 81) afirma que a questão é resolver o “pleno vigor de discussão, dando ensejo justamente as perspectivas bastante promissoras”, colocando como proposta provocativa “a pesquisa um dos meios mais importantes, se não o mais importante, de se situar o componente didático no processo educativo”.

O planejamento é entendido como necessário na prática docente, mas não se pode deixar de lado que a realidade educacional é muito mais heterogênea e plural do que a descrição, a problemática, os desafios e as alternativas, conforme cita Candau (2008, p. 13):

Um dos desafios do momento é ampliar, reconhecer e favorecer distintos lócus, ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais. De caráter presencial e/ou virtual. De educação sistemática e assistemática. Onde diversas linguagens são trabalhadas e pluralidades de sujeitos interagem, seja de modo planejado ou com caráter mais livre e espontâneo.

A disciplina Prática Pedagógica I (Recreação e Jogos Infantis) propõe atividades recreativas distribuídas em três unidades: 1.O jogo didático e a recreação na escola fundamental; 2.Aplicação de recreação e jogos e 3.Teorias da aprendizagem. Seu “objetivo é compreender a importância do lúdico como fator de desenvolvimento do aluno e planejar atividades recreativas de cunho didático”. (PPC de Pedagogia, 2006, p. 14).

A partir do 3º período, surge a disciplina Estágio Supervisionado que se mantém nos demais períodos, cuja proposta é uma maior integração curricular na busca de estabelecer relações entre os campos, formas e processos de conhecimento, conforme propõe Santomé (1998, p.124):

Falar da estrutura curricular refere-se exclusivamente à estratégia de planejamento e análise utilizada como ajuda pelos professores e demais profissionais da educação para decidir o que deve ser incluído no currículo. [...] Assim, não deve obrigar ao uso de apenas uma estratégia metodológica, embora devamos tentar fazer com que não incentive erros passados, como os de separar em disciplinas isoladas todo o conteúdo, reduzi-lo a peças de um grande quebra-cabeças que talvez nunca seja montado e que não permite construir um conhecimento autenticamente significativo.

A proposta é, portanto, promover a interação de áreas específicas. Teoria e prática educativa são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Assim, como afirmam Candau e Lelis (1999, p. 13) “os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos”.

As disciplinas relacionadas ao Estágio Supervisionado serão, então, apresentadas em conjunto.

Na Prática Pedagógica II (Integração dos Conteúdos), desenvolvida no 3º período, há discordância entre o título que consta no ementário e o que está nos Conteúdos Programáticos. Como esta disciplina formula orientações para a prática com base na própria ação e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação, contemplei os objetivos do ementário: “Compreender a integração dos conteúdos como prática necessária no processo de ensino e aprendizagem” e “Planejar atividades escolares com base na integração dos conteúdos que abarcam determinantes específicos para a prática docente” (PPC de Pedagogia, 2006, p.17).

No 4º período, a disciplina Prática Pedagógica III (Arte e Educação) tem como objetivo geral “compreender a arte como fato histórico, contextualizado nas diversas culturas, respeitando sua contribuição à educação” (PPC de Pedagogia, 2006, p.19), pautado no artigo 6º da DCN de Pedagogia, inciso II que descreve o núcleo de aprofundamentos e diversificação de estudos na alínea “b”: “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2006).

No 5º período, a disciplina Currículos e Programas traz em suas três unidades os títulos: 1.O planejamento curricular no contexto dos demais planejamentos em

educação; 2. Metodologia e elaboração do currículo; e 3. Ideologia e Currículo. Seu objetivo geral é um desafio: “analisar criticamente a teoria do currículo, sob os pontos de vistas filosófico, ideológico, epistemológico, científico, legal e técnico de modo a decidir conscientemente sobre o desenvolvimento do currículo” (PPC de Pedagogia, 2006, p.20).

Retorna-se ao Projeto Político Pedagógico que tem sua funcionalidade na escola, lugar de concepção, realização e avaliação pautadas nas necessidades dos alunos, espaço privilegiado de formação. É “neste espaço, contexto de trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano” (NASCIMENTO, 1997, p. 82). A disciplina estaria voltada para a construção de um projeto que privilegiasse o trabalho coletivo, o comprometimento e o enraizamento da escola em sua realidade.

É indiscutível negar a importância da efetivação do currículo integrado. Para tanto, acredito que um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles. Canen e Canen (2005) enfatizam a perspectiva de currículo sem fronteiras, ilustrando potenciais da perspectiva multicultural.

O currículo deve contemplar “conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva”. (BRASIL, 1999). Portanto, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadores da proposta curricular os quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser, baseados no Relatório para a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1999) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea.

Sendo o curso de Pedagogia destinado à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, acredito ser urgente uma formação global e específica para o profissional professor, pois considero que ser professor é, acima de tudo, uma profissão.

As disciplinas Prática Pedagógica IV e V (Ensino Médio) estão estruturadas em dois períodos, mas contém as mesmas três unidades: 1. Métodos e técnicas de ensino aplicadas ao Curso de Formação de Professores; 2. Objetivos das disciplinas pedagógicas; e 3. O cotidiano escolar nas classes de formação de professores. Seus objetivos parecem evidenciar a prática pedagógica e o saber apropriado pelos alunos do Curso de Pedagogia: conhecer a estrutura e o funcionamento dos cursos de Formação de Professores e seu cotidiano; escolher, adequadamente, os métodos e técnicas para cada situação específica de aprendizagem; dominar o conhecimento sobre os objetivos das disciplinas pedagógicas na elaboração do plano de aula; e planejar com segurança suas aulas práticas. A intenção é criar relações com a atividade prática do ensino estabelecendo significados para a atividade pedagógica.

A disciplina Estágio Supervisionado contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Jovens e Adultos. Nas atividades de estágio é enfatizada a prática, respaldada pela instrumentalização proporcionada pela Didática, por meio de sua dimensão técnico-normativa do modo de ensinar.

O que se verifica é que tais disciplinas têm, de modo geral, o objetivo a formação de professores para exercer funções de magistério, levando em conta a associação entre teoria e prática, que

à primeira vista a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática, sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente (PIMENTA, 1997, p. 99).

Conforme apontado por Candau (1997) é fundamental identificar o contexto em que se situa a problemática da formação de professores, por conta da descaracterização e desvalorização social da educação, de forma a contribuir para promover mudanças na prática docente. Considero que as práticas pedagógicas devem ser voltadas à diversidade cultural dos alunos que chegam às escolas. Práticas essas “freqüentemente ignoradas nas práticas pedagógico-curriculares desenvolvidas por professores” (CANEN, 1997, p. 205).

Ao analisar as ementas e os objetivos, pôde-se observar que as disciplinas propõem contribuir para formação docente não apenas por evidenciar preocupação com

elementos constitutivos do currículo como também visar o ensino e a aprendizagem como elementos de integração culturais, estabelecendo relação entre teoria e prática. Propõem-se a contribuir diretamente com a prática de dar aula, ou seja, enfatizam a valorização da instrumentação do conhecimento, competências e habilidades do modo de ensinar.

3.1.3 – Análise das bibliografias

Identificar o contexto das bibliografias e sua relação com os ementários sugere a verificação da compreensão da integração dos conteúdos e sua fundamentação teórica.

Dentre as 52 obras indicadas nas referências bibliográficas foi verificada desatualização quanto ao ano das publicações: são 33% dos títulos anteriores ao ano 2000. Considerando a exigência do MEC para a aprovação de Cursos, é necessária uma constante atualização das obras indicadas de forma a atender o contínuo avanço do conhecimento. Somente 45% dos títulos atendem as exigências do MEC.

Quanto à data de edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Reorganização Curricular Nacional disponibilizados pelo MEC e suas secretarias, os volumes são aqueles de sua primeira edição, correspondendo a 8% de indicações nas bibliografias do Curso de Pedagogia. Entretanto, vale registrar que tais obras foram elaboradas e disponibilizadas para as redes de ensino e escolar após homologação da LDB 9394/96 com a finalidade de cumprir “um duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 1997-1999) e mesmo após uma década nenhum outro material foi elaborado. Foram identificadas que 14% das obras indicadas não possuem data de edição, o que impossibilitou verificar sua atualização editorial.

Dentre as obras citadas, 15% delas aparecem em diferentes disciplinas e períodos, 6% dos autores tiveram mais de uma obra indicada e os demais títulos correspondendo a 79% são de autores diversos.

Na tentativa de explicar o fazer pedagógico que abrange “o que ensinar” e “como ensinar” articulado “para quem” e “para que”, verifiquei nos Editais dos Concursos Públicos para o Magistério da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro dos três últimos anos, se a bibliografia indicada para estudo compatibilizavam com aquelas do Curso de Pedagogia: somente o título “Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado” atendia a nossa investigação e dentre os autores apenas José Carlos Libâneo e Philippe Perrenoud foram citados com outras obras.

Ao me debruçar sobre as indicações de literatura, selecionei títulos de obras que constam nas disciplinas que se referem “a dar aula”: Didática I, Didática II, Prática Pedagógica I (Recreação e Jogos Infantis), Prática Pedagógica II (Integração de Conteúdos), Prática Pedagógica III (Arte e Educação), Prática Pedagógica IV e V (Ensino Médio), Estágio Supervisionado, Currículos e Programas.

Os autores, de modo geral, enfatizam que a formação do pedagogo deve assegurar a formação em pesquisas e o exercício de atividades educativas nas escolas e em espaços não-escolares.

Libâneo (2006, p. 11) ao apresentar sua obra declara que a Didática “se nutre dos conhecimentos e práticas desenvolvidos nas metodologias específicas e nas outras ciências pedagógicas para formular generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de ensino”, não podendo ser tratada como atividade restrita ao espaço da sala de aula.

Nos capítulos 1, 2 e 3 considera que educação é uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades, compreendendo os processos formativos nos quais os indivíduos estão envolvidos, podendo ocorrer em instituições específicas, escolares ou não. Esclarece ainda a distinção entre educação, instrução e ensino. Ressalta que a instrução refere-se “à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas” e que o ensino corresponde “às ações, meios e condições para realização da instrução” (LIBÂNEO 2006, p. 17). Considera que o trabalho do professor é uma modalidade de trabalho pedagógico que deve estar fundamentado numa sólida formação teórica-prática articulada pelas exigências concretas do ensino, pois é a efetiva tarefa de ensinar, permeada pela experiência.

Nos capítulos 4 e 5 dedica-se ao processo de ensino na escola. Para ele, o trabalho docente deve ter como referência a prática social de forma que o professor e o aluno sejam parte integrantes no processo de ensino e estudo ativo.

A relação entre os componentes do processo de ensino, capítulos 6 e 7, descreve a importância dos objetivos educacionais e a interação entre conteúdos, viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação. Afirma que a “prática educacional se orienta para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática” (LIBÂNEO, 2006, p. 120). Aponta a relevância e o lugar que os conteúdos de ensino ocupam na vida escolar e destaca que no ensino devem ter três elementos: a matéria, o professor e o aluno:

O ensino dos conteúdos deve ser visto como a ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Através do ensino criam-se as condições para a assimilação consciente e sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes e, nesse processo, os alunos formam suas capacidades e habilidades intelectuais para se tornarem, sempre mais, sujeitos da própria aprendizagem. Ou seja, a matéria a ser transmitida proporciona determinados procedimentos de ensino, que, por sua vez, levam as formas de organização do estudo ativo dos alunos (op. cit, p. 128).

Considera que o método é o caminho para atingir um objetivo e define como ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico.

Os capítulos 8 e 11 têm como objeto a “aula” e o seu espaço. O autor entende que a aula é uma relação entre meios e condições pelos quais os professores administram e estimulam o processo de ensino e de aprendizagem em função da atividade própria do aluno. Para que uma aula se realize se faz necessária uma estruturação didática que estabeleça uma seqüência do ensino da matéria a ser ensinada. Aspectos afetivos e emocionais também contribuem para ensejo dessa organização para o alcance dos objetivos do processo de ensino. Nesse sentido, ele enfatiza que a relação entre professores e alunos, as formas de comunicação, a relação afetiva e emocional, os procedimentos interativos e dinâmicos também contribuem para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Finalizando, os capítulos 9 e 10 tratam de dois temas muitos discutidos e polêmicos: a avaliação e o planejamento, considerados como atividades que supõem o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que co-determinam a sua efetivação. Libâneo (2006, p. 195) descreve que “avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas”. E que, a “mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa”. Por isso aponta no capítulo 9 subtemas tais como definição de avaliação escolar; avaliação na prática escolar; características da avaliação escolar; instrumentos de verificação do rendimento escolar e atribuição de notas e conceitos.

Para o autor, não sendo suficientemente necessário orientar ou, muito menos, prescrever ações práticas para a concretização das práticas educativas, o professor necessita estabelecer linhas básicas de direção e realização do ensino, sendo uma delas o

ato de planejar: “O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2006, p. 221).

Sendo sabedor que planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando atividade escolar e a problematização do contexto social, o autor contribui neste capítulo com os subtemas: a importância do planejamento escolar; requisitos gerais para o planejamento; plano de escola, plano de ensino e plano de aula.

Com essa obra, o autor esclarece que a Didática não investiga apenas objetivos, conteúdos, métodos, conexões entre ensino e aprendizagem e as condições e formas que vigoram no ensino, mas também os fatores materiais e sociais reais condicionantes das relações entre docência e aprendizagem.

A segunda obra analisada é o livro intitulado de “Metodologia de Projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão” de Heloísa Lück. Para ela, todos os profissionais que têm responsabilidade de estabelecer uma unidade de ação, responsáveis pela efetivação de objetivos e produção de resultados são chamados de gestores. Para que suas tarefas sejam realizadas e melhorar suas operações, é necessária a sobrevivência e a competitividade da organização moderna, através da interação do planejamento e da ação. Define planejamento como um “processo dinâmico e complexo que envolve, além de uma dimensão técnica (forma), a dimensão conceitual e a dimensão política (fundo)” (LÜCK, 2005, p. 12).

Essa obra é dividida em seis capítulos. No denominado “Escopo geral do método de projetos” enfatiza a importância do projeto, a necessidade de sua elaboração, as vantagens do método de projetos na gestão em geral e na promoção de melhorias e avanços organizacionais e funcionais. Mesmo diante dessas necessidades a autora considera que ainda se encontram resistências ao planejamento, tendo em vista que alguns gestores por conta do atraso do envolvimento na implantação de uma ação ou transformação no contexto de seu trabalho demoram para a executá-la e outros evitam se comprometerem.

Os capítulos 2 a 5 se destinam aos aspectos de elaboração, características, dimensões de elaboração e na estruturação de projetos. A autora considera que para que um projeto seja elaborado deve haver um “processo de maturação de ideias, caracterizado por observações, análises, comparações, reflexões e sistematizações”

(LÜCK, 2005, p. 49). Aponta que uma das características de um projeto é a “delimitação do foco do projeto, a partir da circunscrição da atenção para questões específicas, consideradas prioritárias ou fundamentais” (LÜCK, 2005, p. 51).

A efetivação dos projetos acontece quando são atribuídas as condições de enfoque no futuro, participação e envolvimento, tomada de decisão e processo mental interativo. Elaborar projetos é um processo complexo, que envolve várias dimensões interativas e interinfluentes. Todo e qualquer projeto, seja de “pesquisa, seja de intervenção, seja de pesquisa-ação, e independentemente de sua finalidade, tem em sua estrutura os mesmos elementos comuns” (LÜCK, 2005, p. 91).

Por fim fica o desafio de implementar um projeto, considerado pela a autora um momento de esforço especial e concentrado, uma vez que é para realizar objetivos dentro de um prazo e com gastos e ações controlados dentro do proposto. A obra orienta a elaboração de um projeto quanto ao oferecimento e direcionamento e os elementos para sua execução e avaliação.

Em “Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico”, Vasconcellos (2006) utiliza metodologia dialética de abordagem da realidade, empreendendo análise crítica do problema, projetando novas perspectivas e, principalmente, buscando alternativas de práticas concretas e transformadoras. Conforme afiança no prefácio, essa obra está baseada em três grandes eixos: realidade, finalidade e mediação, sendo este desdobrado em duas partes, e organizada em quatro partes.

Na primeira, o autor busca entender melhor o problema do planejamento educacional, pois planejar é uma atividade que faz parte do ser humano, muito mais do que imaginamos à primeira vista, conforme aponta Vasconcellos (2006, p.14):

No desejo de ajudar a transformar a prática educativa, tendo em vista que a escola deva cumprir um papel social de humanização e emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, o onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante, que possa repensar sua prática, refletir sobre ela, re-significá-la e buscar novas alternativas.

Na segunda parte, tece comentários sobre a ação de planejar e o seu sentido, priorizando a necessidade disso, suas finalidades e fundamentos conceituais. Traz uma perspectiva histórico-antropológica e epistemológica do planejamento e questiona um ponto decisivo para a significação do planejamento: a própria percepção do sujeito da

necessidade de mudança e a verificação da viabilidade da ação.

Na terceira e quarta partes, aborda a operacionalização de um projeto, indicando algumas perspectivas teórico-metodológicas de como planejar no âmbito da sala de aula e da escola. Afirma que o Projeto Ensino-Aprendizagem, hoje em dia, é considerado como Projetos em função de seu significado mais vivo e dinâmico, correspondendo ao plano didático e o Projeto Político-Pedagógico ao plano global da instituição. Para ele, o Projeto de Ensino-Aprendizagem está atrelado a uma concepção de educação, que, por sua vez está relacionada às concepções de conhecimento e de currículo. Entende que o currículo não pode ser pensado simplesmente como uma relação de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo.

Finalizando, descreve conceitos e metodologias de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, o qual envolve uma construção coletiva de conhecimento que propicia uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da escola. Vasconcellos (2006) acredita que diante da complexidade e importância do planejamento no âmbito da educação sua obra possa contribuir apontando caminhos e ajudando na transformação da prática e de um ensino significativo.

A obra intitulada “Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível” é organizada por Veiga (2004) e dirigida à construção do projeto político-pedagógico. Os autores focalizam a construção e princípios norteadores do projeto político-pedagógico e consideram que este tem sua funcionalidade na escola, lugar de concepção, realização e avaliação, pautado nas necessidades dos alunos e sendo um espaço privilegiado de formação. Abordam os seguintes temas: o sentido da gestão escolar que viabiliza um projeto político-pedagógico globalizador e interdisciplinar; a construção coletiva de um projeto político-pedagógico numa visão justa e democrática; a autonomia como modelo de um novo padrão de política, planejamento e gestão educacional; sobre o planejamento participativo que atua no sentido da construção de identidades, da escola e dos sujeitos que ela congrega; reflexão co-participativa afirmando a constituição simbólica da escola desde o imaginário social, a intencionalidade política da escola e a mediação da docência em sala de aula; socialização de reflexões e experiências que possam contribuir com o processo de reorganização da escola em projetos; relatos de experiência do processo de construção de um projeto político-pedagógico.

Na obra “Pedagogia diferenciada: das intenções à ação”, Perrenoud (2000, p. 90) afirma que diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagens” e que se deve ajustar o ensino às características individuais, priorizando as exigências das igualdades e o êxito escolar.

Nos capítulos 1 e 2, com os títulos “Da indiferença às diferenças nas pedagogias diferenciadas: itinerários” e “Pedagogias diferenciadas: situação atual”, respectivamente, o autor evidencia a exigência pela igualdade contra a indiferença às diferenças e seu fator histórico. Apresenta a Pedagogia Diferenciada que tem por objetivo dar a todos chances de aprender, quaisquer que sejam sua origem social e seus recursos culturais, lutando contra ao fracasso escolar.

Uma pedagogia diferenciada é uma pedagogia racional, idéia presente desde 1966, mas que foram necessários “de 10 a 20 anos até que a diferenciação pedagógica tornasse a palavra de ordem dos sistemas educativos nos países economicamente desenvolvidos” (PERRENOUD, 2000, p. 28). Nesta perspectiva, se avaliam os limites da ação em uma classe fechada entre quatro paredes e dentro de um programa anual e se trabalha sobre as estruturas que tornam possíveis dispositivos mais favoráveis à diferenciação.

O autor ressalta no capítulo 3 a preocupação da pedagogia diferenciada com a relação didática sobre o sentido do trabalho escolar e a relação entre os saberes e sua utilização, favorecendo a construção de conhecimentos transmissíveis e de competências. Perrenoud (2000, p. 58) define transferência de conhecimentos como “mecanismo que permite a um sujeito utilizar em um novo contexto conhecimentos adquiridos anteriormente”.

Nos capítulos 4 e 5, intitulados “Dominas a distância cultural na relação com o saber, com a estética e com a norma” e “Da dificuldade de pensar uma escolaridade sem graus anuais”, o autor se ocupa com a relação dialética que não existe entre cultura, saberes, valorização e exigência da escola, da família e das classes sociais. Diversos questionamentos são feitos de forma a adequar a escolarização e a realidade cultural. No segundo texto, o autor tenta esclarecer o conceito de individualização dos percursos de formação, que se faz somente sobre os ritmos, as trajetórias e os procedimentos para se chegar a domínios semelhantes.

Nos capítulos seguintes são questionadas a escolaridade sem graus anuais, os ciclos de aprendizagens, que devem ser valorizados diante da possibilidade de melhor

formação de base da totalidade dos alunos, fazendo funcionar dispositivos didáticos em comparação com os que se conhece. O autor avalia as reformas que introduzem os ciclos de aprendizagem e propõe a construção de um “plano de conjunto, para saber, no mínimo, em que direção deseja-se orientar as transformações; depois executá-lo aceitando uma certa desordem e novas negociações, para dar conta das condições locais e das preferências de cada um” (PERRENOUD, 2000, p.115).

No capítulo 8, Perrenoud esboça uma organização alternativa denominada modular para os ciclos de aprendizagem, mais estável, interna a cada ciclo, com módulos temáticos. Nessa perspectiva, repensa as estratégias de escolas inovadoras, visando também a valorização da profissionalização.

No livro “Educação e qualidade”, Demo (1998) discute os conceitos quantidade e qualidade: a primeira aponta para o horizonte de extensão; a segunda para a intensidade. Para ele, a qualidade começa pela adequação da quantidade.

Salienta que o conhecimento e a educação são obras humanas, para tanto devem ser vistas na busca da qualidade. O autor afirma que é “sempre importante aprimorar as táticas de ensinar e aprender, seja porque a maioria da informação não é construída ou reconstruída, mas apenas absorvida, armazenada, sistematizada e repassada” (DEMO, 1998, p. 27).

O autor discorre sobre a competência construtiva e participativa, enfatizando que a prática docente não reduz “o aluno a objeto de aprendizagem, destruindo a relação de sujeitos que o aprender a aprender supõe” (DEMO, 1998, p. 53). Prioriza a formação do educador, pois entende que com professores adequados será mais fácil introduzir inovações que levem à educação de qualidade, tanto na educação básica quanto na superior. A qualidade no ensino superior é condição primordial para a “transformação da pedagogia, pois é nele que está a principal oportunidade de renovação acadêmica e de recuperação da qualidade educativa” (DEMO, 1998, p. 117).

Por fim, o autor questiona as práticas dos cursos de treinamentos para professores da educação básica. Afirma que as práticas continuam as mesmas, tais como aulas cópias para copiar; não conseguem teorizar a sua prática, impossibilitando sua renovação; alguns professores não ultrapassam o mero ensino e a mera aprendizagem por duas razões claras: definem o professor como repassador de aulas e o aluno como receptor disciplinado (DEMO, 1998). Por isso considera que “escola e universidade têm diante de si desafios muito próprios, que são: gerir o talento, administrar a criatividade e manejar a rebeldia crítica. [...] Pois, não basta administrar é indispensável saber

construir e participar” (DEMO, 1998, p. 146).

A sexta obra analisada tem o título de “Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado”, assinada por Santomé, está dividida em seis capítulos e traz as origens da modalidade de currículo integrado. O autor faz “comentários sobre os conteúdos culturais que se manejam nos centros de ensino, chama poderosamente a atenção a denúncia sistemática do distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares” (SANTOMÉ, 1998, p. 9) Aponta o trabalho prático e reflexivo dos professores em sala de aula e para tanto oferece numerosas sugestões práticas para facilitar a elaboração de propostas de cunho integrado e de unidades didáticas., favorecendo a qualidade dos sistemas educacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que também integram a bibliografia do curso, são considerados um guia que pretende “auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro” (PCN, 1997, p. 9). Constituem um referencial de qualidade para a educação. Neles são destacados aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor:

rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar; refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência como os objetivos propostos; preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula; discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares; identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem; e subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis (idem, p.10)

A “prática do professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função da social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados” (idem, 1997, p. 39). O ensino ganha autonomia em relação à aprendizagem, cria seus próprios métodos, ressignificando a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, sem aprendizagem o ensino não existe.

A proposta dos PCN do Ensino Médio é de “contextualizar; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”. (BRASIL, 1999) Assim, as propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e

seus desdobramentos no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.

A última obra analisada tem como título “O estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?” e é assinada por Selma Garrido Pimenta. Tem como objetivo “buscar alternativas para a redefinição do estágio como componente curricular da formação de professores. Tendo como base a análise das atividades de estágio” (PIMENTA, 1997, p. 13).

Pimenta (1997, p. 21) afirma que o “estágio deve possibilitar a aquisição da prática profissional, especialmente a de dar aulas”, considerado a parte mais prática do curso. A autora examina os conceitos de prática predominante nos cursos de formação de professores associado à prática de ensinar.

Em sua primeira parte, a autora faz um levantamento histórico a partir dos anos 1930 com as leis estaduais. Na segunda, intitulada “Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente”, aborda a atividade docente, considerada sistemática e científica, pautada na Didática, sendo uma das áreas da Pedagogia, Ciência da Educação. A atividade docente é práxis e toma o conceito a partir de Marx: “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis)”. (PIMENTA, 1997, p. 84).

Nesta obra, a autora mostra a contribuição da Didática ao estudo do processo de ensino-aprendizagem sistemático e intencionalmente. Afirma que “a identificação do paradigma positivista na Didática, no qual a dissociação entre teoria e prática predomina. [...] que a teoria determina a prática, seja considerando-se a prática como experimentação das proposições teóricas” (PIMENTA, 1997, p. 107).

A terceira parte é reservada para descrição de um projeto de estágio desenvolvido em dois Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), a coleta dos dados e a devida interpretação da pesquisa de campo.

Concluindo, Pimenta (1997) olha a realidade e garimpa os germes indicadores da unidade teoria e prática. Identifica o estágio como uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores, sendo um dos componentes do currículo do curso de formação de professores.

Analisar a matriz curricular, as ementas das disciplinas que a compõem, seus objetivos, as bibliografias indicadas e o conteúdo dessas obras é tentar compreender o que os alunos lêem, estudam e discutem em sala de aula e que se relaciona à atividade

“dar aula”. É identificar nas falas dos alunos alguma relação entre a fundamentação teórica, os discursos dos discentes e docentes. É procurar a identificar a presença de slogans pedagógicos⁸ que persistem nas obras indicadas e dentre eles estão a “relação teoria e prática” que se faz necessária nas “práticas pedagógicas”, objetivando uma “educação de qualidade” articulada por um currículo integrado que contemple o “processo ensino e aprendizagem” através de um “planejamento educacional”. Tais slogans como explica Carvalho (2001, p. 155) “obnubilam a especificidade da tarefa educativa em instituições escolares e ignoram os desafios concretos da ação docente nessas instituições”.

⁸ “A expressão slogan educacional é utilizada por Scheffler (1974), para caracterizar certas expressões e palavras de ordem que se tornam símbolos de movimentos ou doutrinas educacionais e cuja função é atrair novas adesões ou reforçar a união dos aderentes em torno de certos princípios teóricos e práticos” (CARVALHO, 2001, p. 157)

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DAR AULA

Por iniciativa do pesquisador que elaborou a Teoria das Representações Sociais, Serge Moscovici, foi criado o Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais e Subjetividade (CIERS-Ed), em 2006, pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com o apoio do Laboratório Europeu de Psicologia Social (LEPS) da *Maison des Sciences de l'Homme de Paris* (MSH) e contou com a assessoria e participação da pesquisadora Denise Jodelet.

Seu objetivo é de realizar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teórico-metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino.

O CIERS-Ed mantém uma equipe de professores que desenvolvem pesquisas sobre representações sociais de trabalho docente. Compõem esta equipe pesquisadores de quatro universidades, formalmente conveniadas: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; *École des Hautes Etudes en Science Sociales* (EHESS/ França); Universidade de Aveiro (DCE/Portugal); e Universidad de Belgrano (UB/Argentina). No Brasil, destaca-se Universidade Estácio de Sá, que possui no Programa de Mestrado e Doutorado, uma Linha de Pesquisa em Representações Sociais e Práticas Educativas.

Ao iniciar o Mestrado em Educação nessa Instituição, conheci a pesquisa *Representações Sociais do Trabalho Docente* desenvolvida pelo CIERS-Ed cujo objetivo era buscar as representações sociais de trabalho docente produzidas por estudantes universitários dos primeiros anos de cursos de graduação (Pedagogia e Licenciaturas), identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica da organização desses elementos.

Na primeira etapa da coleta de dados, participaram 2789 alunos de primeiro ano (primeiro e o segundo períodos) que estudavam em diferentes universidades brasileiras. A eles, foi aplicado um teste de associação livre e a partir das palavras indutoras *aluno*, *professor* e *dar aula*, solicitando-lhes que associassem quatro palavras que lhes viessem

à mente quando cada uma daquelas fossem mencionadas. Foi pedido também que apontassem para cada palavra indutora a de maior importância, de forma colocar o número 1 para a mais importante e o número 2 para a de segunda importância e assim sucessivamente. Também foi aplicado um questionário sendo que na primeira parte constavam perguntas que possibilitavam definir o perfil do respondente e na segunda 20 perguntas abertas e fechadas relacionadas à sua futura profissão.

As palavras evocadas foram submetidas ao software EVOC (VÉRGES, 1994) que identifica os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME). Os resultados gerados foram gravados em CD-ROM onde constava uma planilha com a relação dos 2789 sujeitos, as palavras evocadas, o gráfico com os resultados dos possíveis elementos que compunham o núcleo central, o relatório completo do rangmot⁹ e o resultado do rangfreq¹⁰.

No Núcleo Central da representação social de **professor** encontram-se os elementos amigo, competência, dedicação, exemplo, importante, inteligente, responsabilidade, sabedoria, aluno, aula, companheiro, profissão, profissional, trabalho, criança, educação, educador, ensinar, mediador, mestre e orientador; de **aluno**, os elementos atenção, compreensão, dedicação, paciência, amigo, inteligente, pessoa, professor, aprender, aprendizagem, ensinar, estudo, bagunça, criança, disciplina e escola; de **dar aula** encontram-se os elementos atenção, dedicação, importante, prazer, responsabilidade, sala, transmitir, aluno, criança, aprender, educação, educar, ensinar, ensino e professor.

Após o estudo desses resultados, verificou-se que dentre os 2789 alunos que participaram da primeira etapa, 300 estudavam em universidades localizadas no Rio de Janeiro, sendo que desses, 281 cursavam graduação em Pedagogia. Desses ainda, foi possível localizar 51 alunos que estavam lotados em universidade da Baixada Fluminense, na qual desempenha a função de docente. Surgem daí o objeto (dar aula) e os sujeitos (51 alunos) da minha pesquisa.

Assim sendo, preparei uma planilha com o resultado do teste de associação livre aplicado: as palavras evocadas por ordem de evocação dos 51 alunos, respeitando a mesma numeração recebida quando faziam parte do grupo maior quando compunham os 281 alunos, para melhor identificação desses sujeitos. Nesse momento não foi

⁹ Relação das palavras evocadas, em ordem alfabética, com o quantitativo por ordem de evocação; com a distribuição total das frequências das palavras evocadas e o total de palavras evocadas diferentes.

¹⁰ Resultados dos quatro eixos ortogonais com os elementos que compõem o núcleo central, a primeira periferia, elementos de contrastes e elementos periféricos propriamente ditos.

realizado o ajuste de palavras evocadas, por considerar o ajuste do processo na composição anterior.¹¹

As palavras evocadas deveriam ser submetidas ao software EVOC, permitindo identificar os possíveis elementos que compunham o núcleo central das representações sociais de **dar aula** dos 51 alunos ingressantes nessa universidade. Entretanto, tendo em vista as dificuldades de acesso ao programa, desenvolvi os procedimentos utilizados no tratamento de dados “manualmente”, isto é, calculei a frequência e a frequência média de evocação, a ordem média de evocação e a média das ordens médias de evocação. Mais tarde, tendo oportunidade de usar o programa, pude verificar que os resultados encontrados foram os mesmos quando da utilização do programa.

O relatório rangmot foi preparado permitindo localizar as frequências das palavras e suas evocações. Para esse grupo de alunos, foram contabilizadas 197 palavras evocadas e 89 palavras evocadas diferentes. Com esses resultados foi feito o corte da frequência em sete, que possibilitou preparar o resultado do rangfreq, identificando os possíveis elementos que compõe o núcleo central da representação social de **dar aula**: aluno, ensinar e professor.

Os resultados do rangfreq são colocados em quatros eixos ortogonais: no primeiro eixo encontram-se os elementos **aluno**, **ensinar** e **professor** que compõem o núcleo central com frequência superior e igual a 7 ($f \geq 7$) e OME menor que 2,25 ($OME \leq 2,25$); o elemento **aprender** compõe a primeira periferia com frequência superior a 7 ($f > 7$) e OME superior a 2,25 ($OME > 2,25$); **educação**, **dinâmica** e **escola** são os elementos de contrastes com frequência inferior a 7 ($f < 7$) e OME inferior a 2,25 ($OME < 2,25$); como elementos periféricos **amor**, **responsabilidade**, **criativo** e **planejamento** com frequência inferior a 7 ($f < 7$) e OME superior a 2,25 ($OME > 2,25$) (Ver Tabela 1, Apêndice 1).

Como não foi solicitado aos alunos que justificassem as palavras evocadas, o que contribuiria para analisar a estrutura dessa representação e “questionar a imprescindibilidade de um dado elemento para a representação” (VERGARA, 2008, p. 248), busquei esses 51 alunos que agora estavam no último ano de seu curso com o objetivo de comparar as representações sociais de dar aula por eles elaboradas ao

¹¹ Logo após a identificação das palavras evocadas, é necessário fazer a limpeza do corpus. Para tanto, é preciso ter atenção nas diferentes palavras que possuem o mesmo sentido nas falas dos sujeitos, a existência de diferentes sinônimos nas diversas evocações e a mesma palavra evocada que possui sentidos diferentes. Após o ajuste das palavras, geralmente é preparado um pequeno dicionário para identificar as palavras substituídas, gerando um arquivo denominado “ajuste de palavras”.

ingressarem e ao concluírem a graduação e verificar se houvera alguma mudança nessa representação social provocada por suas trajetórias acadêmicas. Com eles, além de aplicar novamente o teste de livre evocação e o questionário, realizei entrevistas individuais e dois grupos focais.

Num primeiro contato, lhes foi esclarecida a relevância da pesquisa e a importância de sua colaboração. Solicitei, em seguida, que preenchessem o mesmo questionário aplicado quando cursavam o primeiro e segundo período de Pedagogia (1º ano).

Esses alunos estudam no horário noturno. Dentre eles, 51% não dependem financeiramente de seus responsáveis; 90,2% são do sexo feminino; 29,4% estão na faixa etária de 24 a 30 anos e 47,1% na de 31 a 41 anos; 45,1% se consideram pardos e 27,5% brancos; 55% mantêm união estável ou estão casados; 58,8% das mães e 41,2% dos pais possuem somente até a 4ª série do ensino fundamental (atualmente 5º ano). A renda familiar gira em torno de até 3 salários mínimos para 41,2% e 74,5% possuem internet em casa.

As perguntas fechadas foram divididas em grupos de acordo com o teor dos questionamentos. Assim sendo, as questões quanto à futura profissão revelam que 82,4% pretendem dar aula assim que se formarem; 53% acreditam que vão encontrar alunos com nível de aprendizagem mais baixo comparado com a sua formação recebida; e 51% dessas dificuldades estão relacionadas à idade dos alunos. A maioria (84,4%) acredita que seus alunos terão conseguido aprender até o final do ano.

As questões seguintes foram divididas em dois blocos, sendo que as de número sete a 10 relacionadas às dificuldades de aprendizagem dos alunos, referem-se a fatores ligados a eles mesmos, aos professores, à escola e a seus pais; e as de 11 a 13 referem-se à superação dessas dificuldades. Os alunos concluintes acreditam que as dificuldades de aprendizagem dos alunos estão relacionadas à falta de base (68,6%); 52,9% acreditam que as práticas dos professores são inadequadas e que a escola está distante da realidade dos alunos (47,1%); 68,6% responsabilizam a família na não participação e envolvimento com a escola.

Para superar essas dificuldades, os alunos concluintes do Curso de Pedagogia afirmam que os alunos devem ser conquistados pelos seus professores (52,9%); deve haver mais envolvimento dos professores com seus alunos (41,2%); e que os mesmos possam reorganizar as suas práticas docentes (41,2%); 47,1% gostariam que houvesse parceria entre a escola e a comunidade.

As questões 15 a 19 enfatizam a formação docente: 90,2% acreditam que os professores devem estar motivados na busca de novos métodos de ensino. Quanto à expectativa de entrar no magistério, 51% afirmam que os alunos aprenderão se os professores estiverem preparados. No que se refere à sua escolha profissional, esta é referenciada pela família (78,4%), mas 80,4% de seus amigos acham que não vale a pena ser professor e 60,7% consideram a profissão parecida a do psicólogo.

As questões que se referem à formação foram intensificadas na questão de número 14: a composição do curso de Pedagogia deve ter 30,5% de conteúdos específicos; 32,3% de conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino; 31,3% destinados a prática de ensino (estágio); e 5,9% em diversos fatores, tais como formação continuada, palestras/debates/congressos, informática educativas, relações humanas, conhecimentos gerais, cursos de extensão, arte educacional, filosofia, primeiros socorros, pesquisa e práticas de estágio.

A pergunta aberta, de número 20, revela que a profissão docente está relacionada ao comprometimento, à persistência e à dedicação que os professores devem ter ao exercer a sua profissão, conforme apontam os alunos:

Ser um educador não é tarefa fácil devido aos inúmeros problemas que estão presentes no dia a dia da escola, mas é preciso ser persistente e ter muita dedicação (A 6).

A partir do momento que optei pela educação, sinto-me compromissada com a educação e suas mudanças e quanto ao salário, quando escolhi a profissão já sabia de todos os problemas que poderiam surgir (A 14).

Tais descrições permitem afirmar que a visão dos alunos, futuros professores, é de conscientização de um trabalho árduo diante do acúmulo de tarefas entremeadas pelo baixo salário, cenário escolar, nível dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem, o que necessita um certo “malabarismo profissional” (TARDIF, LESSARD, 2007, p.157). O professor precisa buscar novas metodologias que irão enriquecer a sua prática docente e persistir com compromisso e dedicação, visando o processo ensino e aprendizagem.

Num segundo momento, foi aplicado um teste de evocação livre contendo apenas a expressão indutora **dar aula**. As palavras evocadas foram, também, submetidas ao software EVOC. Para obter os resultados foi desenvolvido o mesmo procedimento: planilha de evocações, mini dicionário de ajuste de palavras e relatórios rangmot e rangfreq.

Entre a 200 palavras evocadas pelos 51 alunos concluintes, 81 eram diferentes. A análise do relatório rangmot permitiu efetuar o corte na frequência quatro, obtendo a tabela rangfreq com a possível estrutura da representação social de dar aula. No núcleo central, com frequência superior e igual a 7 ($f \geq 7$) e OME inferior e igual a 2,24 ($OME \leq 2,24$) estão os elementos **ensinar e planejamento**; na primeira periferia os elementos com frequência superior e igual a 7 ($f \geq 7$) e OME maior que 2,24 ($OME \geq 2,24$) estão os elementos **conhecimento, aluno, escola e responsabilidade**; os elementos de contrastes **professor, dedicação e criatividade** tinham frequência inferior a 7 ($f < 7$) e OME inferior a 2,24 ($OME < 2,23$); e os elementos periféricos com frequência inferior a 7 ($f < 7$) e OME superior a 2,24 ($OME > 2,24$) estão **compromisso, amor, competência, pesquisa e prazer**. (Ver Tabela 2, Apêndice 2).

Observa-se que o elemento **ensinar** aparece no núcleo central das duas representações sociais. No sistema periférico foram identificadas palavras relacionadas à profissão docente, elementos considerados operativos e que possivelmente interferem na relação com os elementos do núcleo central.

Quando ingressantes, os 51 alunos se referiram à **responsabilidade** e à **criatividade** e agora, como concluintes, enfatizaram o **compromisso** e a **competência** do professor, que busca conhecimento por meio da pesquisa e tem prazer ao exercer a profissão.

Amor é o elemento que permanece no sistema periférico nos dois momentos, o que pode ser explicado pela relação histórica e socialmente construída de que para exercer o magistério é preciso ter amor à profissão. É o que expressou a aluna:

São tantas emoções que vivemos. São momentos lindos. Sei tudo que a educação é capaz de me dar, eu sei e não deixo de *amar*. Se chorei ou se sorri o importante são as emoções que vivo (A 24).

Diante dos percalços da profissão a aluna 25 diz que só com o amor pode-se mudar o mundo:

Para ser professor é necessário que tenha *amor* a profissão, não se iluda achando que vai ficar rico, mas tenha certeza que se você se esforçar poderá ter uma vida digna e acima de tudo pense em cada criança que você abrirá os olhos para o mundo do conhecimento e lembre-se se você quer mudar o mundo comece na sala de aula mudando seus alunos, pois eles serão o futuro do país

Para compreender o surgimento da palavra **planejamento** no núcleo central da representação de dar aula para os alunos concluintes que antes estava localizado na periferia, foram entrevistados 20 alunos dentre os 51 que participaram da pesquisa do CIERS e da pesquisa em tela, sendo esse o único critério para seleção dos sujeitos.

As entrevistas com alunos concluintes do Curso de Pedagogia foram realizadas no 2º semestre de seu último ano, em 2009. Consistiram numa conversa intencional (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999) do tipo semi-dirigida com tópicos voltados à investigação quanto à atuação profissional, formação normal em nível médio, características do Curso de Pedagogia e dar aula. O roteiro se encontra no Apêndice 3.

Primeiramente, foi explicada aos alunos a necessidade da realização da entrevista e acordado que as mesmas aconteceriam antes do início das aulas, o que perdurou aproximadamente por três meses.

Dentre os participantes, 10 não trabalham atualmente; mas entre os que trabalham, quatro atuam em setores relacionados à educação, mas não lecionam; dois trabalham fora da área educacional e somente quatro lecionam. Sete alunas fizeram Curso Normal e para elas também perguntei qual havia sido a contribuição desse tipo de formação para a graduação. E quanto ao sexo, somente um aluno do sexo masculino.

Durante as entrevistas foram perguntadas as razões para a escolha do Curso de Pedagogia. Para alguns, foi em função da seleção do Programa de Universidade para Todos (PROUNI) ou melhores condições de mensalidades:

Na verdade a Pedagogia na escolha foi uma das minhas opções, porque sou bolsista e nem acreditaria que um dia estaria fazendo um curso de Pedagogia, mas Deus é que sabe das coisas, eu agora to apaixonada pelo curso (A 2).

Bom, na verdade, foi uma oportunidade que eu tive através do PROUNI aí eu entrei. Tive uma oportunidade e entrei no Curso, mas na época quando eu entrei não foi aqui no Rio, foi em Brasília. E quando vim pra cá já tinha um ano de curso, lá em Brasília. E aí, gostei do curso e quando vim pra cá transferida vim para o mesmo curso, tive a opção de trocar para outro curso, mas preferi continuar no curso, pois eu gostei do que tive lá (A 8).

Eu não escolhi fazer Pedagogia. Na época Pedagogia foi um dos cursos que eu precisava escolher para o PROUNI. Então, o curso de Pedagogia por professora foi o que eu consegui a gratuidade total, em História eu consegui um desconto. Entrei na Pedagogia com intenção de trocar o curso, mas depois me apaixonei pelo curso (A 12).

Porque na época, foi um curso que me chamou atenção por estar se abrindo aos espaços não escolares e a mensalidade se encaixava no meu orçamento (A 16).

Outros buscaram o curso por acaso:

Na verdade eu queria fazer Psicologia e eu escolhi por falta de outras modalidades. Eu escolhi Pedagogia, achando que Pedagogia tinha uma ligação muito íntima com a Psicologia, então eu não sabia o que era Pedagogia. Eu não conhecia o que era Pedagogia até eu entrar na universidade (A 9).

Primeiro eu passei em Letras na UERJ, passei em Geografia na UERJ também. Aí comecei e não gostei, não consegui me adaptar. A minha chefe que falou faz Pedagogia, faz Pedagogia. Aí eu falei tá bom vou tentar (A 10).

Eu escolhi, aliás não foi uma escolha... Na verdade foi assim...a oportunidade veio pra eu fazer o curso e no momento que eu procurei...procurei...eu achei...caí na Pedagogia, então não foi uma escolha ...foi aproveitar uma oportunidade que me foi concedida. [...] Foi porque eu me mudei pra cá.tem pouco tempo e meu esposo falou...oh, moramos perto de uma universidade, você escolhe um curso e faz a matrícula. A oportunidade foi essa, aproveitar que estamos perto e ele decidiu pagar e resolvi fazer (A 5).

Para outros, ainda, o curso contempla a formação profissional:

Olha, eu escolhi Pedagogia porque me dá alicerce e está desenvolvendo atividades da realidade e atuando na área de educação (A 11).

Pra dar continuidade a profissão que eu escolhi que é o magistério, que é dar aula. Então, Pedagogia vai completar (A 1).

A Pedagogia surgiu na minha vida como uma forma de aprimoramento da minha práxis (A 15).

Escolhi Pedagogia porque precisava embasar minha prática e dominar uma teoria que norteia o sistema educacional no qual já estou inserida (A 17)

Estar cursando Pedagogia também faz parte das expectativas de alguns alunos, mas se refere ao desejo de futuramente serem proprietários de uma escola:

Com a idéia de abrir uma escola e está por dentro do que acontece e se estuda nessa área (A 19).

Por não ter o curso que gostaria e por ter vontade de abrir uma escola (A 18).

Para alguns alunos a escolha do curso está relacionada ao desejo de trabalhar em projetos ou atividades relativas à educação:

Era mais pela visão que eu queria, era mais voltada pra isso, pra escola, cotidiano escolar. E até depois no futuro vai me ajudar bastante (A 4).

Foi perguntado o que seriam essas visões e o aluno respondeu que havia gostado de ajudar nessa atividade na escola, sendo um trabalho feito no ato de ensinar, uma vez que atuou como professor de música numa Igreja.

Com relação à matriz curricular e as disciplinas que a compõe, embora, uma boa parte dos alunos não tenha feito opção pelo curso, a maioria afirma que o curso é muito bom e proveitoso. Apontam as disciplinas Filosofia, Didática e Psicologia como as que mais gostaram, mas sem grande representatividade, considerando que cada disciplina teve quatro indicações, o que também acontece quando apontam as disciplinas que menos gostaram. Justificam que as disciplinas que gostaram colaboraram para sua formação, sendo a Didática a mais importante por tratar de conhecimentos teóricos e práticos necessários à prática docente; e Filosofia e Psicologia, ambas voltadas para os aspectos sociais e psicológicos que orientam a prática da reflexão e relação com o outro.

Quanto às disciplinas que contribuíram ou não contribuíram para sua prática docente, dos 20 entrevistados, seis afirmaram que todas disciplinas contribuíram e nove consideraram que as disciplinas Didática, Prática Pedagógica e Estágio incorporaram conceitos vivenciados na prática. Na investigação da disciplina que não contribuiu para a prática docente, 11 alunos afirmaram não ter como indicar, pois todas se interligam e são importantes para a formação e o trabalho docente.

Como a disciplina Estágio foi apontada como uma das que mais contribuíram e indicada como aquela que possibilitou a integração teoria e prática, perguntei como foi efetivado o estágio nas escolas. Os alunos, em sua maioria, responderam que fizeram o estágio conforme o estabelecido pela disciplina: observando, colaborando e finalizando com práticas em salas de aula. Apontaram, ainda, as atividades desenvolvidas na Educação Especial e Infantil como as mais interessantes e proveitosas.

Os alunos acreditam que o curso trouxe bastante conhecimentos e se sentem preparados para o exercício do magistério, mas enfatizam apenas o que aprenderam

sobre relação interpessoal (Alunos 4 e 8) e sobre a utilização em outros ambientes não-escolares (Alunas 9 e 11):

Com certeza o curso contribuiu, porque a Pedagogia é...seja qualquer profissão que eu vou exercer ela é importante, porque dá aquela visão educacional das coisas, então [...] Com base, exatamente pelas relações humanas ...com as pessoas é no modo da tolerância maior ...saber acontecer , identificar né, de aceitar o espaço do outro, então eu acho que isso...que a Pedagogia me ensinou bem (A 4).

Bom, quando eu entrei realmente eu queria alguma coisa ligada a educação porque eu gosto de lidar com pessoas, bom eu queria fazer uma especialização de recursos humanos , não sei se vou conseguir isso , mas a Pedagogia eu acho que ela ajuda a gente a ter esse contato ...saber lidar com as pessoas. Então eu acho que de uma maneira geral o contato com as pessoas que na Pedagogia não tem como você não viver sem o contato com as pessoas [...] com a convivência com as pessoas de todas as fases: seja criança, adolescente, sejam adultos...então você tem contato com vários tipos de pessoas, várias faixas de idades. [...] com certeza, na minha visão realmente numa área agora, tipo recursos humanos, a Pedagogia realmente tá conectada com isso que eu quero (A 8).

Com certeza o curso contribuiu porque o pedagogo na sua gama de conteúdos ele tem uma formação humanística. Então ele valoriza o ser humano como pessoa e como um todo. Essa contribuição ela vai se dar porque eu tenho vários ambientes para eu escolher...que eu posso atuar. Tanto posso atuar na escola, como nas Forças Armadas, como nas ONG, como no IBGE, e uma gama de aberturas, então a Pedagogia ela vai me dar essa possibilidade de escolher com o lugar que eu quero atuar, desenvolver o que eu aprendi na faculdade (A 9).

Olha, eu estou aberta no Curso de Pedagogia na área de educação mesmo. Mas, pelo fato de eu ser formada em auxiliar e técnico de enfermagem, eu também estou tentando explorar a área Pedagogia Hospitalar. Abrindo concurso ou até particular mesmo, que venha oferecer vaga pra mim (A 11).

Poucos são os que consideram que o curso contribuiu para sua prática pedagógica:

Aprendi muito acerca da prática pedagógica na realidade, que difere em alguns pontos do que aprendemos na teoria e também aprendi a manter uma postura mais voltada à prática docente (A 16).

Acredito que já contribui, pois como disse anteriormente o Curso de Pedagogia embasou minha prática, norteando o trabalho que já estava sendo desenvolvido conduzindo-o de maneira mais eficaz (A 17).

O que se pode concluir é que a procura pelo curso de Pedagogia nem sempre é

feita por opção profissional, por isso as disciplinas que parecem mais contribuir para o desenvolvimento pessoal dos alunos são aquelas voltadas às relações interpessoais. Por outro lado, as disciplinas Didática e Estágio contribuem para o desenvolvimento profissional, uma vez que coloca os futuros professores em contato direto com a realidade da sala de aula e com a prática docente.

Completando a coleta dos dados, optou-se pela técnica de grupo focal, considerada uma ferramenta usada para determinar reações, opiniões dos integrantes e o objeto observado (DIAS, 2000). Foram então realizados dois grupos focais: um com 12 e outro com oito alunos.

O grupo A (com 12 participantes) compareceu à sala de aula uma hora antes do início das aulas na primeira semana do mês de dezembro; o grupo B (com 8 participantes) na semana seguinte, no mesmo horário acordado. Enquanto mediadora, estimei a participação e interação entre todos, deixando que cada um fosse emitindo sua opinião espontaneamente. Inicialmente expliquei os procedimentos da técnica utilizada e solicitei permissão para gravar, enfatizando que as identidades seriam preservadas.

Foi preparado um roteiro que levava em conta os resultados do teste de livre evocação de palavras, tanto aquele realizado quando eram iniciantes, quanto concluintes. O roteiro se encontra no Apêndice 4.

No início, na participação do Grupo A, os olhares correram pela sala, mas pelo fato de ser professora deles, aos poucos foram ficando à vontade e perdendo a timidez, fato não ocorreu com o Grupo B.

Todas as perguntas foram feitas aos dois grupos e as falas registradas em gravação em áudio transcritas. Após leitura exaustiva do material coletado, procedeu-se a análise de seu conteúdo, segundo as proposições de Bardin (1977): desvendando significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência ou dedução, mas respeitando critérios específicos propiciadores de dados em frequência e estruturas temáticas.

A seguir, tem-se a etapa da codificação, na qual são feitos recortes em unidades de contexto e de registro. De acordo com Bardin (1977), unidade de registro (UR), apesar de dimensão variável, é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, etc. Já unidade de contexto (UC), em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a

frase para a palavra. Nesta pesquisa foi tomada como unidade de contexto todas as falas registradas e como unidade de registro, o tema que daquele se sobressaía.

Na fase da categorização, foram observadas as regras de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, fazendo emergir sete categorias: (1) **Ensinar**, (2) **Dar aula**, (3) **Planejar**, (4) **Saber**, (5) **Fazer**, (6) **Dificuldades enfrentadas para dar aula** e (7) **Formação**, que serão apresentadas em sequência.

Recorrendo Moran (2009), **Ensinar** se refere à flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Ensinar tem que ter significado, cooperação e especificidade.

Com relação a ensinar, os participantes se referem a “dar alguma coisa”, “receber algo”, caracterizando uma troca entre pessoas, como afirmam as alunas:

Ensinar...dar aula...tá relacionado com troca...dar alguma coisa. Porque ninguém ensina nada a ninguém ...ensina alguma coisa a alguém (A 4).

Eu acho que não é só você ensinar, você só dar, mas também receber. Acho que tá tão compacto o dar aula...o que você vai ensinar, mas o que você recebe...o ensinar e o aprender. Já que é uma troca só a palavra ensinar é um equívoco, deveria ser de repente uma troca mútua...melhor elaborada já que você vai ensinar...você ensinando você vai tá dando e você tá recebendo. Eu acho que poderia formar uma frase e não só uma palavra (A 20).

Nesse sentido, Russo (2004, p. 72) afirma que o aluno encontra em sala de aula “um clima de comunicação, de troca de ideias, de cordialidade, de amizade, [...] a aprendizagem se realiza de maneira mais espontânea e mais consciente, fazendo com que o aluno alcance, cada vez mais, melhor integração escolar e maior confiança em si”. Nessa perspectiva, o que é deixado de lado é o fazer pedagógico, como explica Rays (2000, p. 50):

O verdadeiro fazer-pedagógico é aquele capaz de refletir corretamente cada situação de aprendizagem a partir do exame concreto da realidade onde educador-educando estão inseridos, envolvendo, cuidadosamente, todos os dados necessários à sua solução que intrinsecamente será sempre parcial, porém aproximar-se-á mais das necessidades educacionais concretas.

Dar aula se refere a metodologias e técnicas diferentes que vão sendo adaptadas às necessidades dos alunos (MORAN, 2009). Entretanto, os alunos identificam dar aula com o espaço físico destinado para essa atividade e a relacionam com amor, paciência e carinho. Assim, dar aula está relacionado à estrutura da escola, ao espaço onde se procede a aprendizagem, identificada como um processo de dar e receber:

A estrutura, prédio, escola...exatamente assim uma coisa muito tradicional...que eu acho hoje que o ensino vem mudando tanto, mas ainda não conseguiu fazer com que a gente pense...até agente no Curso de Pedagogia vai pensar em *dar aula* tá na cabeça...Ensinar. Mas, quando a gente volta na sua Pedagogia a gente vê que não é só ensinar....não só dar, mas dar e receber ao mesmo tempo (A 8).

Acho que não é só transmitir o conhecimento, há uma troca desses conhecimentos. Há um convívio entre pessoas...há...há um futuro a se planejar diante desses ensinamentos. Ensinar a todo momento em todo lugar, mas a sala de aula é o ambiente de ensinar. Mesmo que seja em outro local, automaticamente você pensa na sala de aula (A 15).

Os alunos parecem trazer à discussão a afirmação de Russo (2004, p. 28): o “papel principal do educador é ensinar, este ensinar deve estar de acordo com a aprendizagem formativa”, conforme as falas registradas a seguir.

[Ensinar] tá diretamente ligado ao trabalho do pedagogo , que é conduzir a aprendizagem é...não somente ensinar, mas como educar também, eu acho que a ligação que tem é essa ...direta é essa em ensinar o aluno mesmo ...o cidadão (A 5).

Bom eu acho que vem rápido para eles falarem, porque ensinar que eles querem ir na escola...eles falam ensinar, na cabeças deles funciona assim, mas não é assim. A gente tem que receber o aluno e passar o que? a parte da educação que eles não têm em casa , a educação vem de casa, mas a escola é que completa isso (A 7).

Porque é um processo histórico, até de falar em escola você pensa logo em ensinar, né...tá muito ligado uma coisa com a outra. E é a escola, o dar aula muito além do ensinar, muito além disso.[...] Ah hoje em dia o papel do professor é muito maior da época que eu estudei, porque a criança precisa mais do professor porque a família tá deixando...tá falhando em algumas coisas. Então você pega a criança e tem que educar, passar boas coisas para elas ...ensinar não só o conteúdo, mas ensinar a ser gente, a conviver socialmente, em várias coisas. (A 10).

Porque dar aula está associado a aprendizagem., aprendizagem leva o que? Ao ensinar. Então os alunos associam muito o *ensinar* ao *dar aula*. E na verdade o profissional pedagogo dentro da sala de aula faz

mais do que ensinar, educar com compromisso e responsabilidade...é para educar (A 1).

Ensinar, portanto, está relacionado a algo mais amplo: dar a educação que não é dada em casa pela família. Somente três alunos relacionaram dar aula a ensinar alguma coisa a alguém, ao contexto de ensino e aprendizagem:

É pelo fato que quando vem a palavra *dar aula* a gente pensa no docente e vários alunos. Acho que eles associaram isso, ao contexto da sala de aula, aluno e professor, pensaram nisso a imagem, acho que foi por aí (A 11).

Eu creio que em relação a isso, quando evocaram ...quando a gente chega você vem com um desejo muito grande de aprender, eu creio que essa palavra a gente espera muito daquele que está à frente , para que você possa estar pronto também para ensinar. As expectativas, eu acho da maioria de aprender é muito grande então eu acho que de repente seja por aí...aprender , ensinar, aprender com alguém (A 12).

Eu acho que dar aula já é o princípio que a gente toma desde de cedo de ensinar conhecimento. E dentro da aula tem o professor obviamente que vai te ensinar, acredito que tenha sido por causa disto. (A 16).

Para dar aula o professor precisa ter compromisso, responsabilidade, amor, carinho e paciência, pois só assim haverá êxito no processo ensino e aprendizagem:

Porque dar aula está associado a aprendizagem, aprendizagem leva o que? Ao ensinar. Então os alunos associam muito o ensinar ao dar aula. E na verdade o profissional pedagogo dentro da sala de aula faz mais do que ensinar, educar com compromisso e responsabilidade...é para educar (A 1).

É em relação a pesquisa, mas eu vejo só isso. Eu vejo que você tem que dar aula, mas tem que ter comprometimento...você tem que ter compromisso com aquilo que você ta fazendo...você tem que ter amor, não adianta só eu chegar na sala de aula pegar o conteúdo “nua e crua” ali e passar para o aluno sem ter estudado ...sem ter carinho ...sem ter paciência pra tá ensinando aquilo. Porque colégio é uma extensão da casa do aluno, então que [...] dele. Mesmo, hoje em dia ele sendo um pouco terrível., né.[...] O compromisso que eu penso ...tem muitos profissionais hoje que embora a gente ganhe pouco...eles vão lá só pegam qualquer coisa e alguns nem planejam aula. Não tem carinho com o que vão fazer e eu acho que qualquer profissão . Qualquer um é “doutor” na sua profissão e por falar nisso tem que ser respeitado , você não quer fazer aquilo...então não faz , mas se vai fazer ...faz com carinho e amor (A 6).

Para ensinar e dar aula, portanto, é preciso ter amor e paciência, além de dar carinho. O que parece ficar negligenciado é aquela que é considerada a tarefa primordial do professor: ensinar alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007) e isso se refere aos conteúdos que os alunos precisam aprender para poderem competir no mundo fora da escola. Ensinar é contribuir para o desenvolvimento de habilidades e de atitudes que devem estar ao alcance do aluno, pois ensinar é bem mais do que foi citado pelos alunos. A função de ensinar sendo caracterizada, pela figura dupla transitividade e pelo lugar de mediação, ou seja,

configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especificidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos de currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destino da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar) (ROLDÃO, 2007, p. 95).

O que se conclui é que, mesmo depois de três anos de formação docente, os alunos consideram que ensinar é um ato de amor e não percebem a “docência permanece essencialmente uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.141), mas descaracterizar a identidade profissional do professor, dando ênfase ao amor e carinho é entender o processo de ensino como compensador das dificuldades afetivas, sociais e econômicas das famílias. Estudos conduzidos por Alves-Mazzotti (2007) e Sampaio; Marin (2004), por exemplo, mostram que o professor vem mudando seu papel, chegando a uma desvalorização profissional e desprestígio social, o que resulta em crescente abandono da profissão.

No núcleo central da representação social de dar aula, quando os alunos estão concluindo o curso, permanece a palavra ensinar, mas a palavra planejamento caminha da periferia para o centro, saindo o elemento aluno. Os sentidos atribuídos a esse elemento parecem estar relacionados a “uma atividade que faz parte do ser humano, muito mais inclusive do que imaginamos à primeira vista“, como afirma Vasconcellos (2006, p. 14).

Com relação a **planejar**, então, dois fatores parecem estar relacionados a essa ação: o primeiro se refere aos objetivos da aprendizagem, aonde se quer chegar, em torno do que se quer ensinar e para quem, conforme afirmam as alunas:

Porque a partir do planejamento é que traça os métodos e objetivos que o professor quer atingir. Quando existe um planejamento ele pode

acompanhar as coisas dentro da sala de aula...e ao final averiguar se atingiu o objetivo ou não. Então, acho que a relação tá aí. [...] Isso...é a postura mesmo é, saber o que se vai fazer na Aula, é não chegar achando que é e que pode ser dado qualquer tipo de conteúdo...de como fazer. Tem que saber identificar o que e quais as necessidades que a turma dele precisa. [...] Ter um olhar diferenciado ...saber o teórico, a prática né...ter um olhar diferenciado mesmo. Ele precisa amar a profissão ...o que faz (A 5).

Eu acredito que você planejando você deseja chegar, então você planeja e você tá sempre avaliando aquilo que você tá trabalhando, então o planejamento é forma mais eficaz de se chegar ao objetivo (A 17).

Essa coisa do planejamento é uma coisa mais ampla, porque dar aula eu vejo que uma coisa que quase... não é o final, mas é o meio pra o final. E quando você pensa no planejamento é aquilo que a [...] você já pensa na avaliação, nas suas alterações...é como fosse um projeto maior daquele que dar aula. e pronto. Você pensa nas pessoas que estão ali, como receberem, como é que você vai transmitir. Então planejamento é para e elabora de uma maneira mais completa...eu acho que mais específico pra aquele grupo que está recebendo. A partir do momento que você tá planejando você tem o objetivo a atingir...tudo bem. Mas, eu acho que o importante nisso tudo que no planejamento você tá direcionar para aquele grupo, de repente o planejamento de uma turma não é o mesmo de uma outra, mesmo sendo da mesma série. Eu acho que é importante organizar o planejamento e não ficar no dar aula...planejar com dar aula achei interessante (A 20).

Para essa palavra dar aula o planejamento é a base para que ocorra tudo dentro do que tem ser realizado, para a organização, colocar a competência em ação. O professor sem o planejamento pode perder o seu objetivo, pode não alcançar os seus objetivos, por isso que no final veio a palavra planejamento é porque durante o curso todo nós formando e como esses alunos responderam não tem condição de trocar o planejamento (A 11).

O segundo fator é a técnica que se faz necessária e presente em todas as atividades, sendo um dever do professor:

É...porque a gente tem que fazer? O professor tem que planejar a aula, essa associação é válida ...deve ser feita, porque? Se você não planeja como você vai dar aula? Como eles agora estão concluindo que dizer e estão sabendo realmente qual é a finalidade e o motivo de dar aula e planejamento. Eu acho que quando o professor começa a planejar a aula dele ...ele deve que passar isso também, essa relação é mútua., né. É equiparada (A 7).

Porque como concluintes a bagagem de conhecimento deles aumentaram, então eles tem uma visão maior de dar aula. E o planejamento está diretamente ligado ao dar aula. Como na nossa vida

planejar é primordial, na sala de aula o planejamento é também muito importante, então eles já têm o conhecimento dessa prática (A 1).

Por serem alunos concluintes, no começo da faculdade a gente pensa que dar aula um ato simples, mas com passar do tempo a gente percebe que sem o planejamento a gente não faz nada. A gente planeja para dar aula, a gente planeja para avaliar, até se tiver alguma coisa errada pra vê o que fazer sem o planejamento a gente não faz nada disso (A 18).

O professor tem que planejar a sua aula, até para que os alunos fiquem quietos. O professor tem saber o que aquela turma necessita, conhecer a realidade dos alunos, para planejar as suas atividades de acordo com as necessidades da turma (A 15).

Eu acho que sendo alunos concluintes a gente também tá concluindo agora, sabe que a gente tem muita coisa a ver com planejamento, a gente sabe que no princípio a gente imaginava o dar aula como alguma coisa espontânea ensinar, hoje em dia a gente já pensa de outro modo, a gente sabe que dar aula não é uma coisa simples, tem que haver um planejamento, tem que pensar no aluno, tem que pensar no tema, pensar como você vai avaliar... acredito nisso (A 16).

Para os alunos concluintes dar aula é “coisa séria”, pois somente acontece se houver planejamento, que leva em conta a eficácia do processo de aprendizagem. Há objetivos a serem atingidos e se não houver planejamento possivelmente não darão aula. O ato de planejar não é simples e se faz através de organização, tem início, meio e fim:

Eu acho que o planejamento é uma organização acima de tudo. Então você tem que aprender a organizar o pensamento, organizar tema, organizar o que vai ser feito na sala de aula, organizar tudo em volta do aluno, saber a realidade dele para passar, para transmitir. E sobretudo o planejamento é envolvido a organização...na realidade, no tema, da vida do aluno (A 19).

O planejamento é, portanto, um dever do professor, necessário para garantir a continuidade do seu trabalho, mas ainda se encontram professores que não sabem planejar suas atividades por desconhecer conhecimentos teóricos e práticos (RUSSO, 2004). “A função mais evidente do planejamento do ensino é transformar e modificar o programa a fim de moldá-lo às circunstâncias únicas de cada situação de ensino” (CLARK; PETERSON, 1982 *apud* TARDIF; LESARD, 2007, p. 212).

Para comparar as duas estruturas da representação social de dar aula, foi necessário buscar concepções construídas ao longo do curso de Pedagogia. Assim, foi perguntado aos alunos o que o professor precisa saber e fazer para dar aula e quais as dificuldades que eles enfrentam para dar aula. Em seguida, se pretendiam dar aula.

As três categorias **saber, fazer e dificuldades para dar aula** não se limitam a estabelecer "as técnicas específicas de direção da aprendizagem, mas abrangem também os princípios gerais, os critérios as normas práticas que regulam toda a atuação docente enquadrando-se um conjunto racional de amplo sentido e direção", conforme define Mattos (1973, p. 63).

Com relação a **saber**, metade dos alunos participantes afirmaram que os professores precisam saber e dominar o conteúdo que irão ministrar e ter segurança no que faz. Mas ainda enfatizam a afetividade que deve permear a relação professor-aluno:

Ele precisa saber o conteúdo daquela aula, mas também precisa saber como lidar com o aluno. E também ficar o mais próximo do aluno dentro do necessário (A 2).

Precisa dominar o conteúdo sim, porque a função da escola é ensinar, é passar esse conteúdo pra criança, mas ele precisa também saber relacionar-se com seu aluno, entender que o seu aluno, porque seu aluno é uma pessoa (A 10).

Também concordo que ele precisa saber muitas coisas, mas acho que tem que ter segurança do que faz, dar uma aula segura e ter o conhecimento da matéria, dos alunos da realidade de todos. E por acaso alguém perguntar alguma coisa e não souber saber lidar com aquilo, dizer que vai pesquisar depois e depois vêm com a resposta... isso contribui bem para o aluno para que não venha atrapalhar a sua aula (A 18).

Eu acho que ele tem que ser professor...eu acho que ele tem que saber é ...a matéria que ele vai lecionar, o ensinamento que ele teve pra passar para o aluno e a forma de como ele vai fazer isso...dependendo da turma ele tem saber passar os ensinamentos., ele tem que saber dar aula, realmente tem que saber controlar a turma , ele tem que ter uma dinâmica boa e tem que ser capaz de dar aula (A 7).

O saber do professor também se refere ao conhecimento que ele precisa ter sobre a realidade do seu aluno, onde ele está inserido:

Ele precisa saber que a turma ela nunca será homogênea desde já ele tem que criar estratégias para que ele alcance toda a turma se possível, ele também que saber que as aulas dele têm que ser condizente com a realidade daquele coletivo (A 9).

Precisa saber muita coisa, mas assim como uma resposta, eu acho que ele precisa saber muito da realidade daquele local. Porque eu acredito que partir dali daquela realidade ele vai conseguir, vai construir, vai planejar em algo mais direcionado. Então, acho que basicamente o que

ele precisa saber muita coisa, mas saber a atualidade, a realidade daquele local onde ele está inserido (A 20).

O professor é um profissional que constrói saberes de variados matizes. De acordo com Tardif (2002), esses saberes podem ser agrupados em quatro categorias: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (ou práticos). Aqui, os alunos parecem se referir a eles, sobretudo àqueles que construíram ao longo de sua formação, mas não estabelecem relação com os saberes da prática, o que parece ir de encontro ao PPC: promover a interação de áreas específicas, onde teoria e prática educativa são consideradas o núcleo articulador da formação do educador.

O que o professor precisa **fazer** para dar aula está relacionado a estudos, pesquisas, à atualização, ao desenvolvimento profissional, à busca constante de conhecimento:

Antes de tudo ele tem que estar sempre pesquisando e se atualizando, acho que dar aula parte de um envolvimento, envolvimento do profissional e acaba sendo envolvimento do aluno também, porque ele vem trazendo coisas novas e o professor tem que se aprofundar para estar satisfazendo a curiosidade (A 17).

Ah! Ele tem que ler muito, pesquisar muito, às vezes até as coisas que não gosta muito ...eu mesmo não gosto muito de ler, mas eu tenho lido muito ...me dá sono, começo a ler e começo a cochilar. Mas, a ele precisar ler muito e pesquisar muito. Ele precisa tá muito por dentro de tudo, ele precisa tá antenado ele precisa moderar (sic) a linguagem da informática, ele precisa estar atualizado (A 12).

Fazer o que os professores aqui no curso de Pedagogia fazem, se atualizando, sendo pesquisador, questionador, sempre querendo a mais, naquela visão além (A 15).

O que ele precisa fazer? Ele precisa ser constantemente pesquisador, ele precisa estar atualizado constantemente (A 10).

O fazer aparece relacionado a planejar, o que parece garantir o sucesso da aula, “fazer diferença”:

Pra dar aula...fazer a diferença dentro da sala de aula. Que algum professor consegue fazer a diferença e prender a atenção da turma. Se ele não tem uma bem planejada, se ele não tem uma aula ativa, que prenda ...ele não consegue dá uma boa aula não (A 6).

Ele precisa se dedicar ao ensino, se ele não se dedicar e organizar a sua vida de modo como será o planejamento, o que será relevante para a vida de seus alunos ...ele não vai conseguir ir muito longe....alcançar seu objetivo (A 2).

Para dar aula o professor enfrenta **dificuldades** e essas desventuras da profissão docente, emergem significativamente na prática cotidiana profissional, conforme apontam os alunos:

O professor enfrenta realmente muitas dificuldades, dificuldades essas que são diferenças sociais, culturas, recebemos crianças com muitas desigualdades, mas essas dificuldades, nós professores que devemos transformar em desafios. Etapas...etapas que vão sendo superadas com o passar do tempo vão sendo mais transformadoras para atingir um maior êxito pra todo mundo (A 13).

Eu acho que muito mais a indisciplina dentro da sala é a maior dificuldade. Também em relação a falta de recurso , é material pra poder trabalhar, de repente um retroprojeter ou algum computador que pudesse fazer uma apresentação, porque eu acho assim ...o tecnológico tá muito presente na escola, mas ele tá muito guardado. Eu acho que se a gente conseguisse utilizar esse material que tá guardado é ótimo quando a escola tem. Mas, ele também é um problema quando a escola não tem. Eu acho que a tecnologia tá aí bombando, mas ao mesmo tempo quando a escola poder ter, ela tem e não é utilizado muitas outras escolas não tem o material né é um déficit para o professor. O professor fica sem o material pra poder dar uma aula criativa, para poder aula diferente justamente para poder tá chamando a atenção dos alunos, aquele principalmente de uma certa disciplina importante. Eu acho que a maior dificuldade é a indisciplina e em relação ao material também., e se a gente for falar em relação a salário tudo bem, também salário, mas eu acho que quando você tá motivado, tem material e você consegue trabalhar na turma ...você passando por cima daquela indisciplina, você conseguindo chamar a atenção ...eu acho que vale muito a pena, vale a pena você ter saído da sua e ter chegado na escola. Eu acho que nesse sentido vale a pena (A 8).

Acredito que a maior dificuldade é o tempo. O professor tem uma carga horária não só em uma escola, às vezes mais de duas. A dupla jornada de trabalho impede que ele estude mais, né...se capacite mais. Eu acredito que o tempo é uns dos grandes vilões (A 2).

O professor enfrenta dificuldades nas expectativas daquele com quem ele lida na troca. Às vezes, você vem cheio de vontade, você preparou a sua aula e as dificuldades às vezes no relacionamento. As dificuldades [...] muitos professores chegam e querem fazer e não conseguem fazer, se o aluno não deixar. Então, eu acho que está no relacionamento. É muito difícil (A 12).

Eu acho que as dificuldades que o professor enfrenta em sala de aula começa desde a desvalorização do professor, porque quando a gente

vê tantas pessoas relacionadas a violência, indisciplinas dentro de sala de aula, né...eu acho que remete um pouco a desvalorização do professor. Porque é tudo aquilo, o serviço...o conhecimento daquele trabalho que ele realiza, o trabalho fica desvalorizado. O aluno mesmo que ele não venha realizar ou queira praticar alguma coisa, eles acabam prejudicando porque eles acham que o professor está fragilizado. Decorrentes das questões do trabalho mesmo do professor, eu acredito que a desvalorização profissional eu acho que é um ponto muito forte. Eu acho que a partir daí vem a indisciplina, a intolerância em sala de aula, que contribui também para o trabalho do professor.(A 20).

As dificuldades enfrentadas pelo professor para dar aula se referem ora aos alunos (diferenças sociais e culturais; desigualdades; violência; indisciplina dentro da sala de aula; intolerância, relacionamento com os alunos), ora à falta de condições (falta de recurso material; baixos salários; falta de tempo para se dedicar a estudar mais em função da necessidade da dupla jornada de trabalho para melhorar o salário) que provocam a desvalorização do próprio professor e de seu trabalho. A consequência é um profissional fragilizado, cujo papel é posto em questão a todo momento.

Quanto à formação, cabe lembrar Tardif e Lessard (2007): em sua trajetória o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais visando à formação docente. Assim, foi também perguntado aos futuros professores se pretendiam dar aula e dentre eles, 12 pretendiam dar aula, quatro afirmaram que não há esse desejo, e três declararam que não pensam, só se acontecer. Esse posicionamento parece ser justificado, sobretudo, pela não escolha do curso de Pedagogia. Este foi apenas um curso superior possível de frequentar.

Ao perguntar aos alunos concluintes se o curso os preparou para dar aula, a maioria disse estar preparada para ser pedagogo, não para dar aula. A insegurança e o medo de errar geram sensação de incompletude, o que é comum a todos os alunos de qualquer curso:

A gente sempre sente insegurança, nunca estamos segura totalmente. Preparou...preparou, mas a gente faz com uma certa insegurança. Ainda com incerteza. Porque é o medo de errar, porque quando a gente erra com o ser humano é muito sério, então é o medo de errar. Então a gente tá sempre insegura procurando aprender mais pra não falhar tanto (A 10).

Eu to tentando, eu to...não estou preparada. Eu estou segura, mas preparada...eu acho que o preparar é no sentido de estar completo.

Você nunca vai estar completo, sempre vai haver necessidade de fazer algo mais, de aprender algo mais, de ter algo mais, acho que completo a gente nunca vai estar (A 12).

Como professora eu não me sinto preparada porque adolescente e crianças [pausa] eles são muitos complicados e um tem uma história. É justamente o prender a atenção deles é você ter domínio da turma...é eles te respeitarem, e nós temos adolescentes que não respeitam ainda mais que os pais hoje em dia eu vejo no colégio particular como em colégio estadual ou municipal os pais acham que o professor tem que dá educação pro filho. Não mais igual dá época que a minha mãe me dava educação em casa e tinha que colocar em prática no colégio, não. O aluno vem puro pra sala de aula e pra você mandar ele por completo. Não vai mais contribuir pra formação. [...] Sim, me sinto sim...mais ou menos preparada. Mas, me sinto mais preparada como pedagoga pra sair na relação de professor na responsabilidade burocrática dentro do colégio...porque é todo mundo adulto...a gente sabe que vai ter problemas de relacionamento, mas...eu gosto muito de trabalhar em grupo. Porque eu acho que trabalhar em grupo e com idéia de todo mundo você consegue realizar um trabalho melhor. Eu acho que enquanto pedagoga nessa relação interpessoal acho que você se sai melhor com crianças do que com os adolescentes (A 6)

Educação Infantil não, eu acho que não tenho estrutura, não tenho conhecimento pra poder pra poder estar alfabetizando ...em relação a alfabetização não. Isso eu tenho certeza que eu não tenho base pra poder estar dentro de uma sala de aula. Mas, em relação aos demais adultos...que já mais entendimento, os processos são outros eu acredito que sim. Mas em relação à Educação Infantil, não (A 8).

Sim. Porque...porque...eu fiz o curso...o que falta...eu me sinto preparada...o que falta ainda é prática, porque o teórico eu tenho. O que falta pra mim é a prática. Então eu acho, o que acho não...acredito que eu entrando em sala de aula, com tudo que aprendi ...com todo conhecimento que eu tenho ...eu vou evoluir bem (A 5).

A presença de um quadro de incertezas e anseios mostra que 60% dos alunos concluintes chegam ao término de graduação inseguros para desempenhar sua futura profissão. Entendo como Mariano (2005, p. 2) que

o professor se defronta com intensas aprendizagens. Enfrenta contradições em sua postura e em sua prática por não conseguir coadunar aspectos que, em seu imaginário, são antagônicos, como, por exemplo, ser bonzinho e ser rigoroso. Apesar de todas as dificuldades, o novato visualiza a importância da formação básica. Ademais, encontra-se, embora trabalhando em um ambiente coletivo, isolado, passando por uma solidão que parece tornar ainda mais difícil esse início de carreira.

Alguns se sentem preparados para certas etapas e outras não. Entre os alunos, 30% se sentem, mas consideram ser necessário aprofundar mais os estudos:

Sim. Sinto-me segura e creio que com dedicação, boa vontade e estudando (atualizando) sempre conseguirei atingir meus objetivos (A 13).

Sim. Porque tivemos uma vasta visão na matéria de Educação Infantil, as aulas eram teóricas e práticas, onde simulava situações encontradas em sala de aula (A 15).

Sim, porque a base teórica adquirida no curso de Pedagogia é muito importante para a prática do professor (A 14).

Me sinto preparada para dar aula, mas sobretudo buscar cada vez conhecimento para estar me atualizando sempre (A 19).

Apesar de tudo e de todas as situações, os alunos destacam o que foi mais importante no curso para que se sentissem preparados: a troca e o apoio entre os colegas e professores:

A troca de experiências, tanto com os colegas na sala de aula, as experiências que trouxeram aqui na sala de aula para compartilhar comigo, e tanto as experiências dos professores, que espelhei muito para a minha preparação (A 1).

Olha tudo foi muito importante...os professores, as disciplinas, mas eu acho também que essa união dos colegas, entendeu, essa aproximação dos colegas ajuda muito. Porque você troca muito com os colegas, né...então você também aprende muito com eles, eu acho isso aí demais (A 10).

O mais importante foi o incentivo dos professores, apesar de todas as dificuldades que passei durante o curso, por motivos diversos, os professores foram grandes incentivadores, fizeram até mais do que eu esperava, ma surpreenderam várias vezes. O diálogo, relacionamento foram muito proveitosos (A 20).

Muitas coisas foram importantes no curso de Pedagogia, porém destaco a troca de experiências dos colegas e professores durante as discussões e debates em sala de aula, esta vivência auxiliou a minha leitura de mundo e a importância do pedagogo dentro da unidade escolar e no espaço não-escolar, na realização e acompanhamento dos projetos e nas relações interpessoais (A 17).

Os alunos confirmam que as disciplinas de Didática e Estágio foram importantes e contribuíram para sentirem preparados, apontando que é indispensável a relação de unidade entre teoria e prática na formação do professor:

A Didática foi muito importante e os estágios dão uma base muito boa. A Didática dá uma base pra gente se preparar, enfrentar os alunos. Podendo dar aquela aula e poder ser avaliado pelo professor. Também nas observações a gente aprende muito com as aulas que os professores estão dando. Até compensam um pouco, o que faltou por eu não ter feito Normal...faltou no próprio Curso de Pedagogia (A 2).

Acho que foi o estágio., que ajuda muito, a gente. É que nos é colocado cara a cara com a turma. ...o que eu vou fazer...o que eu vou desenvolver então acho que o estágio contribui muito (A 5).

Mais importante...eu acho que foi realmente a prática. Eu acho que a prática e o apoio da Faculdade - de alguns professores quando a gente teve dificuldades na prática. Eu acho que isso contribuiu, porque dentro da faculdade a gente tem muito...no curso de Pedagogia a gente tem muita teoria, muita teoria...muita teoria. Quando você vai para a parte prática você olha pra aquela toda teoria e você fala: e agora? Que eu vou fazer com essa teoria toda? Aí quando você volta pra a faculdade e você fala: professora me ajuda!!! E você vê que não é nada daquele tumulto que você pensou que pudesse ser. E aí os professores te dão um apoio melhor e você consegue enxerga de outra maneira. Eu acho em relação a prática e você poder recolher na faculdade e vê alguns professores que tiveram a sua disposição, pra poder te ajudando...eu acho que isso mais contribuiu (A 8).

Após a análise das entrevistas e grupos focais, busquei verificar como os alunos concluintes objetivam e onde ancoram os sentidos atribuídos a dar aula.

Com relação à objetivação, todo tipo de carência dos alunos foi reforçada, o que faz as relações interpessoais serem a maior preocupação dos futuros professores. A ênfase no relacionamento entre professores e alunos traz as qualidades paciente, carinhoso e amoroso como aquelas que precisam ser desenvolvidas, sendo entendidas como competências necessárias ao exercício da docência.

Embora enfatizem a necessidade de estudar, ampliar seus conhecimentos, estar atualizado, essas tarefas se referem à formação continuada e não à inicial, que é distorcida. O curso de Pedagogia é considerado bom, as disciplinas são todas importantes, porém a formação não contribui significativamente para dar aula. Por essa razão os alunos se sentem preparados para serem pedagogos, o que pressupõe não dar aula.

“Dar aula é coisa séria”. Se ao ingressarem os alunos pareciam ancorar os sentidos de dar aula nos modos de dar aula de seus professores ao longo de sua trajetória acadêmica, o que não lhes parecia ser tão sério, uma vez que desconheciam o que seria necessário para desempenhar essa atividade, ao concluírem o curso, parecem agora

ancorar na ação de planejar, que não é “uma tarefa simples”.

Os futuros professores, após sua trajetória no curso de formação, passaram a perceber a ação de planejar como uma atividade de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, tendo como referência situações didáticas concretas (CHIQUITO, 2007). Possivelmente, o planejamento começou a ser visto como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou conhecer as Representações Sociais de dar aula produzidas por alunos concluintes do curso de Pedagogia e compará-las com suas representações sociais enquanto ingressantes nesse curso. Conhecer tais representações pode contribuir para o debate sobre cognição, processos e práticas docentes.

Com relação às representações sociais de dar aula elaboradas pelos 51 alunos do 1º ano de Pedagogia e que participaram da 1ª etapa da pesquisa do CIERS-Ed após a aplicação do teste de associação livre e submissão das palavras evocadas ao software EVOC (VÉRGES, 1994), os possíveis elementos que compunham o núcleo central eram *ensinar*, *aluno* e *professor*. Porém, a falta de justificativas para essas palavras não permitiu a análise dos sentidos a elas atribuídos, o que motivou buscar esses alunos que agora estavam no último ano de seu curso.

Quanto às representações sociais de dar aula elaboradas pelos 51 alunos cursavam o último ano de Pedagogia, após aplicação do mesmo teste de livre evocação, foi encontrado um novo elemento no núcleo central, *planejamento*, e permaneceu o elemento *ensinar*. Isso indica que as representações sociais de dar aula quando os alunos ingressam no curso são diferentes daquelas quando o concluem (FLAMENT, 2001).

Com o objetivo de comparar as duas representações sociais e verificar se a mudança foi provocada pelas trajetórias acadêmicas dos alunos, foram realizadas 20 entrevistas individuais e dois grupos focais com alunos; análise da matriz curricular, das ementas das disciplinas relacionadas à atividade “dar aula”; análise do material disponibilizado pelos professores em suas pastas; análise das anotações dos alunos em sala de aula; e análise de Editais dos Concursos Públicos para o Magistério da Secretaria de Educação dos três últimos anos.

O elemento *planejamento* que aparece no núcleo central da representação social de dar aula é percebido pelos alunos concluintes como um instrumento ou ferramenta que organiza a ação docente. A palavra planejamento no núcleo central da representação social de dar aula conduz à atividade de ensinar e, para tanto, o planejamento é a ordenação do “que” e do “quando” ensinar.

A análise do questionário aplicado aos alunos concluintes revela que quanto à futura profissão eles pretendem dar aula assim que se formarem; consideram que as

dificuldades que encontrarão com seus alunos estejam relacionadas aos professores, aos pais, à escola e aos próprios alunos, sendo essas dificuldades superadas pelos alunos por meio da conquista de seus professores. Ainda afirmam que os professores devem estar motivados na busca de novos métodos de ensino e dessa forma propiciarão uma melhor aprendizagem.

As entrevistas realizadas revelaram que os alunos não fazem escolha pelo curso de Pedagogia por opção profissional, mas mesmo assim afirmam que o curso é bom, proveitoso e que as disciplinas vivenciadas na prática serão as que mais contribuirão para profissão futura.

A permanência do elemento *ensinar* no núcleo central é caracterizado pela troca entre pessoas, dar alguma coisa a alguém ou receber algo. E que o espaço físico é delineado para o procedimento da aprendizagem, onde o professor deve ter compromisso, responsabilidade, carinho, amor e paciência. Com o surgimento do elemento *planejamento* no núcleo central, percebe-se que para esses alunos concluintes a referência está relacionada aonde se quer chegar, em torno do que se quer ensinar e para quem, abarcados pelas técnicas necessárias e presente nas atividades propostas necessárias para garantir a continuidade do trabalho do professor.

Das entrevistas individuais foram identificadas sete categorias: *ensinar, dar aula, planejar, saber, fazer, dificuldades enfrentadas para dar aula e formação*, que evidenciam um cenário pertinente à relação da teoria e prática vivenciada num curso de formação de professores, corroborando as falas de seus formadores.

Com intuito de comparar as estruturas da representação social de *dar aula* foram buscadas concepções construídas ao longo do curso sobre *saber e fazer* para dar aula e *dificuldades encontradas* para dar aula, considerando-se que essas categorias regulam a atuação docente, enquadrando-se num conjunto racional de amplo sentido e direção. Neste contexto, percebe-se a preocupação desses futuros docentes com sua formação ao afirmarem que os professores precisam saber e ter domínio dos conteúdos, estarem sempre dispostos e envolvidos com a formação continuada e que as maiores dificuldades enfrentadas ora estão relacionadas aos alunos e ora à falta de condições para dar aula, o que remete a uma atividade fragilizada caracterizada pela desprofissionalização.

Prosseguindo a abordagem multi-metodológica, foram analisadas a matriz curricular, as ementas das disciplinas relacionadas à atividade “dar aula” – Didática, Prática Pedagógica Currículo e Programas e Estágio – e seus objetivos, as bibliografias

indicadas e do conteúdo dessas obras. Nessa análise identificou-se um paradoxo considerando a disposição das matrizes em eixos norteadores, conforme determinado nas diretrizes curriculares e a relação dessas disciplinas correlacionadas nos eixos adequados. O que leva inicialmente a questionar a proposta dessa matriz com a relação à teoria e à prática aos estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

O estudo comparativo das ementas das disciplinas com o material disponibilizado pelos professores em suas pastas e as anotações dos alunos em sala de aula, mostra certa relação entre as propostas estabelecidas pelos professores e seus ementários e o trabalho realizado em sala de aula. Mas, foram identificadas obras que não contemplam de forma integradora as ementas, o que contribui para a pouca compreensão e integração dos conteúdos e da teoria que os fundamentam.

O estudo das bibliografias indicadas e análise de Editais dos Concursos Públicos para o Magistério da Secretaria de Educação dos três últimos anos, revelou que as 52 obras indicadas não estão em consonância com as exigências dos Editais, tendo em vista que somente dois autores estão presentes em ambas listagens com obras diferenciadas, ou seja, nos ementários do Curso em questão e os Editais de Concursos Públicos para o Magistério. Portanto, somente uma única obra coincidia.

Desta forma, tentar compreender o que os alunos lêem, estudam e discutem em sala de aula e que se relaciona à atividade “dar aula”, é identificar nas falas dos alunos alguma relação entre a fundamentação teórica, os discursos dos discentes e docentes. É procurar e identificar a presença de slogans pedagógicos que persistem nas obras indicadas e dentre eles verificou-se a presença da “relação teoria e prática” que se faz necessária nas “práticas pedagógicas”, objetivando uma “educação de qualidade” articulada por um currículo integrado que contemple o “processo ensino e aprendizagem” através de um “planejamento educacional”.

Finalmente, os alunos objetivam o exercício da docência na ênfase da relação do professor e aluno, ao afirmarem que as relações interpessoais serem sua maior preocupação, devendo ser pacientes, carinhosos e amorosos em suas práticas. Ancoram as representações sociais de *dar aula* na ação de planejar agora concluintes e afirmam que esta não é “uma tarefa simples”, o que evidencia uma mudança, pois ao ingressarem pareciam ancorar os sentidos de dar aula nos modos de dar aula de seus professores ao longo de sua trajetória acadêmica, o que não lhes parecia ser tão sério, uma vez que desconheciam tal atividade.

Conclui-se que o Curso de Pedagogia em questão precisa ser repensado e reformulado, pois embora os alunos o considerem bom, que as disciplinas são todas importantes, revelam que a formação ali oferecida não contribui significativamente para dar aula. Por essa razão os alunos se sentem preparados apenas para serem pedagogos, o que pressupõe não dar aula. Sendo um dos objetivos principais do curso ensinar os professores a darem aula, que esse é exatamente o objetivo que o curso não alcança.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. (Ed.). *Les représentations sociales*, p. 187-203, Paris, Presses Universitaires de France, 1989

_____. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: J. C. ABRIC (Ed). *Pratiques sociales et représentations*, p. 11- 35. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, S. P.; OLIVEIRA, D. C.(Orgs.) *Estudos interdisciplinares em representações sociais*, p. 27-38, Goiânia, AB Editora, 1998.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*, p.155-172 Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan/mar, 1994.

_____. Os sentidos de ser professor. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 1, n. 1, p.61-73 , jan/jun, 2004.

_____. Representações de identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez.,2007.

_____.et al. Nível de formação e representação sociais de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre seu próprio trabalho,. In SOUZA, C.P.; PARDAL,L.A .; VILLAS BOAS (Orgs). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, p. 145-158.

_____.;MAZZOTTI, Tarso B. Identificando representações Sociais por meio da análise retórica. In:CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, IV, 2009, Rio de Janeiro: UERJ: Rede Sirius/ NPROTEC, 2009.

ANDRÉ, M. E .D. A . Em busca de uma didática fundamental. In: CANDAU, V. (Org.) *Rumo a uma nova didática*, p.167-178, Petrópolis. RJ, Vozes, 1999.

_____. ; PASSOS, L. F. Professor Formador, mestre modelo? In: Reunião anual da ANPED, 31ª, 2008, Caxambu, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Porto: Edições Setenta, 1977.

BECK, L. M.; BARROSO-KRAUSE, C.; SÁ, C. A representação social da moradia em um conjunto de habitação de interesse social no Rio de Janeiro. V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre representações sociais. Brasília, 2007. 6 p. Disponível em www.gosites.com.br/vjirs/adm_trabalhos_ver2.asp?arq=VJIRS_0233. Acesso em 24/07/09.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura/SEF. *Decreto-Lei nº 1.190/39*, de 04 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 251/62*. Estabelece currículo mínimo do curso de bacharelado de Pedagogia. DF, 1962.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 292/62* Regulamenta a Licenciatura no Curso de Pedagogia. DF, 1962.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – *LDB n. 4024* de 20 de dezembro de 1961. Disponível em WWW.MEC.gov.br. Acesso em 20 de outubro de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Lei n 5540* de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior. DF, 1968.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 252/69*. Fixa o mínimo de conteúdos e duração do Curso de Pedagogia. DF, 1969.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 2/69*. Fixa o mínimo de conteúdos e duração do Curso de Pedagogia. DF, 1969.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - *LDB n. 9394* de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acesso em 13/02/08.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. v. 1-10. DF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Médio e Tecnológico. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. v. 1-3. DF, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Parecer CNE/CP nº 5*, de 12 de dezembro de 2005. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Publicado no Diário Oficial da União em 15 de maio de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reexame do *Parecer CNE/CP nº 5/2005*. Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006. Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Publicado no Diário Oficial da União em 11 de abril de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 15 de maio de 2006. Publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional da Educação. Disponível em WWW.mec.gov.br. Acesso em 20 de outubro de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. DF, 2007. Atualizado em 11 de abril de 2008. Disponível em: WWW.mec.gov.br/pde. Acesso em 20 de outubro de 2009.

CAMPOS, P. H. A abordagem estrutural das relações entre práticas e representações sociais. In: _____; LOUREIRO, M. C. S.; (Org) *Representações sociais e práticas educativas*, p.21-36 Goiânia, Editora da UCG, 2003.

CANDAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumo tomar? In: _____. (ORG.) *Magistério: construção cotidiana*, p. 30-50 . Petrópolis. RJ, Vozes, 1997.

_____. *Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola*. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Reinventar a escola*, p. 11-46 Petrópolis:RJ, Vozes, 2008.

_____.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*, p.56-72 . Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

CANEN, A. Formação de professores e diversidade. In: CANDAU, V. M. *Magistério: construção cotidiana*. p.205-236 . Petrópolis. RJ, Vozes, 1997.

_____.; Canen, A. G. (2005), Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber, *Currículo sem Fronteiras*, V. 5, N. 2, p. 40 – 49.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*, p. 21-50. Porto: Porto Editora, 1997.

CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das diretrizes Curriculares Nacionais: competência e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 155-165, mar. 2001.

CHIQUITO, Ricardo Santos. Planejamento de Ensino: Formas de ver e maneiras de dizer a política curricular. Dissertação de Mestrado apresentada a Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 161p. 2007.

CORDIÉ, A. *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

COSTA, P. L. G. da C. As representações sociais do ingresso na formação continuada e da resignificação da prática docente. Disponível em <http://www.capes.org>. Acesso em: 05/01/09.

DELORS, J. *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 1999 .

DEMO, P. *Educação e qualidade*. Campinas, São Paulo, 1998.

DIAS, C. *Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa*. Informação Sociedade, v.10, n.2, 2000.

DOISE, W. Atitudes e representações Sociais. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*, p.187-204 . Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações Sociais. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. p.173-186 . Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.130, p.63-97, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação e Sociedade*, p. 136-167 v. 23, n. 80, Campinas, set. 2002.

GAUTHIER, C. (et al). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, S.; DONATONI, A. R. Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. 08p. Disponível em http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol07/15/artigos/Artigo_15_002.pdf. Acesso em 25/07/09.

GUIMARÃES, O. M. de S. Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental. UPPE, 2004. Dissertação.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. *Ecopedagogia e cidadania planetária*, São Paulo: Cortez, 2000.

HAGEMEYER, R. C. de C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. In: *Educar*, p. 67-85. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, 2004.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*, .p.17-44. Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

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

LALIVE-D'ÉPINAY, C. Significations et valeurs du travail, de la société industrielle à nojours. In: DE COSTER, M.; PICHAULT, F. *Traité de sociologie du travail*, p. 45-62. Bruxelas: De Boeck Université, 1994.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. (Org.) *O conhecimento no cotidiano: representações sociais na perspectiva da psicologia social*, p. 58-72. São Paulo: Brasiliense, 1993,

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo, Cortez , 2006.

LÜCK, H. *Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão*. Petrópolis- RJ, Vozes, 2005.

LUCKESI, C. C. Subsídios para a organização do trabalho docente. In: *Séries Idéias*, p. 88-103, n. 11. São Paulo: FDE, 1991.

LÜDKE, M. Novos enfoques da pesquisa em didática. In: CANDAU, V. M. (Org.) *A didática em questão*, Petrópolis-RJ, Vozes,. 2000.

_____.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. In: *Educação e Sociedade*, p. 1159-1180, v. 25, n. 89, Campinas, set/dez. 2004.

MADEIRA, M. C. Representações Sociais: pressupostos e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília*, v. 72, n. 171, p.129-144, maio/ago, 1991.

_____. Um aprender do viver: educação e representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org). *Estudos Interdisciplinares de representação social*, p. 239-250. Goiânia, A.B. Editoras, 1998.

MAIA, H. Docere, Delectare, Movere: argumentação sobre ética. 2005. 350 f. Tese de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MAIA, H. Representações sociais de trabalho e formação docente. In: Jornadas Internacionales y Jornadas Nacionales de Representaciones Sociales – Perspectivas em Representaciones Sociales: Diálogos y Debates. VI y III, 2009, Buenos Aires – Argentina.

MARCONDES, A. P.; SOUZA, C. P. de. Parceira de abordagem metodológicas no estudo de representações sociais da avaliação institucional. 26ª Reunião Anual da ANPED, GT 20: Psicologia da Educação, 2003. Disponível em: <http://www.anped.or.br/reunioes/26/posteres/anamericanapradomarcondes.rtf>. Acesso em 23/02/09.

MARIANO, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd. 2005. 5p. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0872int.rtf. Acesso em 23/11/09.

MARIN, A. J.;SAMPAIO, M. M. F. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set/dez, 2004.

MATTOS, L. A. de. *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro, Gráfica Editora Aurora Limitada, 1973.

MOLINER, P. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau central des représentation sociales. In: GUIMELLI , C. (Ed) *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchatel:Delachaux et Niestlé, 1994.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009, p.11-65

MOREIRA, A.F.B.; CÂMARA,M.J. Reflexões sobre currículo e identidade : implicações para prática pedagógica. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo: Cortez, Brasília, DF, Unesco, 2000.

MOSCOVICI, S. Préface. In: HERZLICH, C. *Santé et maladie*. Paris, Mouton, 1969.

_____. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história..In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*, p.45-66 Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. *A Representação Social da Psicanálise: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelo, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Magistério: construção cotidiana*, p 69-90. Petrópolis. RJ, Vozes, 1997.

NÓVOA, A. (coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

_____. *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144 , set/dez, 2004.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Org). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo, Cortez, 1997.

_____, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação, USP*, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996.

RAYS, O.A. Pressupostos teóricos da didática. In: CANDAU, V.M. (Org.) *A didática em questão*. 18.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

RIZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. *Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro, USU Ed. Universitária, 1999.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

RUSSO, A. *Didática : uma proposta reflexiva*. 2.ed. Fortaleza, CE. ABDR, 2004.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.) *O conhecimento no cotidiano: representações sociais na perspectiva da psicologia social*, p. 19- 45. São Paulo, Brasiliense, 1993.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998.

_____. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SARTI, F. M.; BUENO, B. de O. Saberes docentes e formação da identidade profissional de futuros professores. In: Simpósio de Pesquisa da FEUSP, 1997, São Paulo. Anais. Estudos e Documentos.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP, Autores Associados, 2006.

SEMIN, G.R. Protótipos e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*, p. 205-216. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

SHIMIZU, A. de M. As representações sociais de moral de professores **das** quatro primeiras séries do ensino de 1º. Grau. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP, 1998. 308p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 1998.

SILVA, C. S. B. *O curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, Autores Associados, 1999.

- SILVA, E. T. da. *Professor de 1º Grau: identidade em jogo*, Campinas, Papirus, 1995.
- SILVA, Tomás Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA Tomás Tadeu da. (org.) *Identidade e Diferença A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.
- SILVA JR, J.R. Trabalho do professor na escola pública:breves considerações. In: Invanise Monfredine (Org.). *Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. p.19-60. São Paulo: Xamã, 2008.
- SOUZA, E. E. de; FONSECA, A. R. Contemporaneidade, trabalho docente e transformações sociais, 2006. Disponível em <http://www.mg.senac.br>. Acesso em 02/04/2009.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- _____; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.
- THERRIEN, J. O saber social da prática docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 46, p.408-418, abril 1993.
- UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Rio de Janeiro, [2006]
- UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). Resolução CONSEPE nº 245/06. Rio de Janeiro, [2006].
- UNIVERSIDADE IGUAÇU (BRASIL). Resolução CONSUN nº 257/06. Rio de Janeiro. [2006].
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo, Libertad, 2006.
- VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas-São Paulo, Papirus, 2004.
- VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo, Atlas, 2008.
- VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*, p. 233-253, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994.
- VIEIRA, J.D. A condição docente: trabalho e formação. In: SOUZA, J.V.A.(Org.) . *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*.Belo Horizonte:Autentica, 2007.

APÊNDICE 1

UNIG – INGRESSANTES (51) / RANGFREQ

Tabela 1- Possível composição do núcleo central e dos sistemas periféricos para **DAR AULA**

	OME < 2,29			OME > 2,29		
	Evocação	F	OME	Evocação	F	OME
$F \geq 7$	Ensinar	17	1,87	Aprender	8	2,88
	Professor	7	2,00			
	Aluno	14	2,07			
$F < 7$	Educação	4	1,25	Amor	5	2,60
	Dinâmica	4	1,75	Responsabilidade	4	2,75
	Escola	5	2,00	Criativo	5	3,00
				Planejamento	5	3,00

APÊNDICE 2

UNIG – CONCLUINTES(51) – RANGFREQ

Tabela 2 - Possível composição do núcleo central e dos sistemas periféricos para **DAR AULA**

	OME \leq 2,24			OME $>$ 2,24		
	Evocação	F	OME	Evocação	F	OME
$F \geq 7$	Planejamento	7	1,48	Responsabilidade	8	2,25
	Ensinar	17	2,00	Aluno	9	2,56
				Escola	9	2,56
				Conhecimento	10	2,70
$F < 7$	Dedicação	4	1,50	Compromisso	6	2,33
	Educação	4	1,75	Competência	5	2,60
	Criatividade	4	1,75	Amor	6	2,67
	Professor	6	2,00	Pesquisa	5	2,80
				Prazer	5	2,80

APÊNDICE 3

Roteiro de Entrevista – Alunos Concluintes de Curso de Pedagogia

Data: ____/____/____
Nº ____

1. Sexo
2. Idade:
3. Você trabalha? Onde? O que faz? (atividade)
4. Você cursou Magistério? Onde? Quando?
Como foi seu curso? Que disciplina você mais gostou? Por que? O que você aprendeu nessa disciplina?
Que disciplina menos gostou? Por que? O que você aprendeu nessa disciplina?
Você fez Estágio? Quanto tempo durou? O que você fez durante o Estágio? O que você aprendeu?
5. Por que escolheu Pedagogia? **Explore a resposta.**
Como foi seu curso? Que disciplina você mais gostou? Por que? O que você aprendeu nessa disciplina?
Que disciplina menos gostou? Por que? O que você aprendeu nessa disciplina?
Qual disciplina você considera que mais contribuiu para a sua prática docente?
Qual disciplina você considera que menos contribuiu para a sua prática docente?
Você fez Estágio? Quanto tempo durou? O que você fez durante o Estágio? O que você aprendeu?
6. Você acha que o curso de Pedagogia vai contribuir para sua profissão? Por que? Como? **Explore a resposta.**

APÊNDICE 4

Roteiro do Grupo Focal – Alunos Concluintes de Curso de Pedagogia

1. Em uma pesquisa realizada com alunos iniciantes do curso Pedagogia, foi solicitado que eles dissessem quatro palavras que viessem à sua cabeça quando ouvissem a palavra dar aula. A palavra que apareceu com maior frequência foi “**ensinar**” e “**aluno**” Por que você acha que eles associaram a palavra “**ensinar**” e “**aluno**” a dar aula? *Explore a resposta.*
2. Em outra pesquisa agora realizada com alunos concluintes do curso Pedagogia, foi solicitado que eles dissessem quatro palavras que viessem à sua cabeça quando ouvissem a palavra dar aula. A palavra que apareceu com maior frequência foi “**planejamento**” e “**ensinar**”. Por que você acha que eles associaram a palavra “**planejamento**” e “**ensinar**” a dar aula? *Explore a resposta*
3. O que você acha que o professor precisa saber para dar aula?
4. O que você acha que o professor precisa fazer para dar aula?
5. Que dificuldades você acha que o professor enfrenta para dar aula?
6. Você pretende dar aula?
7. Você se sente preparado para desempenhar sua profissão futura? Por que?
8. O que foi mais importante no curso para que você se sentir preparado?

ANEXO 1**Questionário - CIERS-Ed**

Aguarde instruções orais para começar a responder

EXEMPLO (ACOMPANHE AS INSTRUÇÕES)

Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente quando eu falo a palavra FECHADURA.

() ----- () ----- () ----- () -----

Agora, aponte as duas de maior importância para você, colocando o número 1 para a mais importante e 2 para a de segunda importância.

Ouvindo as palavras que serão apresentadas a seguir, proceda da mesma forma que na questão anterior.

Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente cada vez que eu apresentar uma nova palavra. Coloque o número 1 para a mais importante e 2 para a de segunda importância.

(a) () ----- () ----- () ----- () -----

(b) () ----- () ----- () ----- () -----

(c) () ----- () ----- () ----- () -----

NAS QUESTÕES A SEGUIR, RESPONDA COMO SE VOCÊ ESTIVESSE ESCRIVENDO UMA CARTA A UM ANTIGO COLEGA DE ESCOLA QUE PEDIU INFORMAÇÕES SOBRE SUA FUTURA PROFISSÃO.

Marque com um X APENAS na alternativa que VOCÊ considera mais importante melhor

ATENÇÃO

Responda também o questionário de perfil

Prezado colega

Tudo bem? Como você solicitou urgência, respondo rapidamente as questões que você fez sobre minha futura profissão.

1) Terminarei o curso dentro de:

- (a) 1 ano
- (b) 2 anos
- (c) 3 anos
- (d) 4 anos

2) Vou me formar como professor:

- (a) licenciado na disciplina de _____
- (b) do ensino fundamental - 1ª à 4ª série
- (c) de educação infantil

3) Na verdade penso em lecionar imediatamente depois de formado.

- (a) sim
- (b) não

4) Acho que como professor vou encontrar alunos que, comparados à turma da Escola que fizemos juntos, apresentarão nível de aprendizagem:

- (a) melhor que a nossa
- (b) com o mesmo nível que a nossa
- (c) com nível mais baixo que a nossa

5) Isto é, apresentarão:

- (a) muitas dificuldades de aprendizagem
- (b) dificuldades comuns à idade e série
- (c) poucas dificuldades de aprendizagem

6) Acho que ao final de um ano

- (a) uma grande parte desses alunos terá conseguido aprender o que ensinei
- (b) uma pequena parte realmente terá aprendido
- (c) todos conseguirão aprender os conteúdos ensinados

As dificuldades de aprendizagem dos alunos referem-se a fatores ligados a eles mesmos, a nós professores, à escola e a seus pais. Em relação:

7) a eles mesmos, o fator primordial é que eles:

- (a) encontram-se sem base para o curso
- (b) são indisciplinados
- (c) estão desinteressados pelo curso

8) aos professores, o fator primordial é que estão:

- (a) sem oportunidades de aperfeiçoamento
- (b) com práticas docentes inadequadas
- (c) sem autonomia pedagógica

9) à escola, o fator primordial é que está:

- (a) com turmas superlotadas
- (b) com classes heterogêneas
- (c) sem material didático
- (d) distante da realidade do aluno

10) à família, o fator primordial é que:

- (a) faltam condições para os pais orientarem seus filhos
- (b) há interesse dos pais pela educação dos filhos, porém sem conhecimento do caminho a seguir
- (a) falta participação e envolvimento nas atividades da escola

Para superar as dificuldades de aprendizagem acredito ser necessário que:

11) os alunos:

- (a) conscientizem-se da importância da escola
- (b) sejam orientados por regras claras de comportamento
- (c) sejam conquistados pelo professor

12) os professores:

- (a) envolvam-se mais com os alunos
- (b) reorganizem sua prática docente
- (c) retomem sua postura de educadores

13) a escola:

- (a) modifique-se para atender aos interesses do aluno
- (b) construa uma parceria com a comunidade
- (c) estimule mais a atuação dos professores

14) Pensando na formação dos professores, proponho os seguintes tópicos à serem contemplados no curso e apresento, também, a porcentagem que cada um deles deverá ter na composição de todo o curso.

	%
(a) Conteúdo específico	
(b) Conhecimento didático e metodológico de ensino	
(c) Prática de Ensino (estágio)	
(d) Outros. Indique quais? _____ _____ _____	
TOTAL	100%

15) Com relação a minha motivação para ser um professor, sinto-me:

- (a) desafiado a buscar novos métodos de ensino
- (b) descrente do processo de ensino
- (c) num impasse entre o desafio da busca e o desânimo por não atingir meus objetivos

16) Se eu fosse dar um conselho para você que quer ingressar no magistério eu diria:

- (a) não espere muito dos alunos
- (b) não deixe escapar o sonho de ensinar seus alunos
- (c) seus alunos aprenderão se você estiver preparado

17) Minha família acha que fiz uma boa escolha profissional.

- (a) sim
 - (b) não
- porque _____
- _____
- _____

18) Meus amigos falam que ser professor:

- (a) vale a pena
(b) **não** vale a pena,
porque _____

19) Para mim a profissão de professor é mais próxima a de:

- (a) médico
(b) padre/pastor
(c) advogado
(d) pedreiro
(e) engenheiro
(f) psicólogo
(g) outra profissão. Qual? _____

20) Gostaria ainda de dizer que _____

Aceite um abraço de seu colega.