

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU**

ARTHUR DA SILVA POZIOMYCK

**As concepções de professor dos docentes das disciplinas pedagógicas
dos cursos de licenciatura da UFRGS**

**Porto Alegre
2016**

Arthur da Silva Poziomyck

**As concepções de professor dos docentes das disciplinas pedagógicas
dos cursos de licenciatura da UFRGS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

Linha de pesquisa: Arte, linguagem e currículo.

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Poziomyck, Arthur da Silva

As concepções de professor dos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS / Arthur da Silva Poziomyck. -- 2016.

104 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Formação de professores. 2. Formação inicial. 3. Concepção de professor. I. Gandin, Luís Armando, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço ao meu orientador, Professor Luís Armando Gandin, que, sensível às minhas inquietações, aceitou trilhar comigo esta trajetória de pesquisa e formação. Agradeço, igualmente, ao Grupo de Pesquisa do Professor Gandin por suas sempre oportunas contribuições.

Agradeço à Professora Elizabeth Krahe e ao Professor Sérgio Lulkin pelas suas generosas contribuições à minha pesquisa desde a elaboração do projeto de pesquisa.

Por fim, agradeço à Professora Maria Isabel da Cunha e ao Professor Sérgio Franco por integrarem, junto à Professora Elizabeth Krahe, a banca avaliadora desta dissertação.

Arthur da Silva Poziomyck

AS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR DOS DOCENTES DAS DISCIPLINAS
PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRGS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin - Orientador

Prof. Sérgio Roberto Kieling Franco - UFRGS

Profa. Elizabeth Diefenthaler Krahe - UFRGS

Profa. Maria Isabel da Cunha - Unisinos

RESUMO

Esta dissertação de mestrado analisa as concepções de professor dos docentes de disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS. No âmbito deste estudo, concepção de professor é uma categoria que pode ser identificada através da articulação das percepções dos sujeitos pesquisados sobre o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor. Este estudo inscreve-se nos campos de estudo da Formação Docente, do Ensino Superior, e da Sociologia da Educação. A técnica de investigação aplicada nesta pesquisa foi a realização de entrevistas do tipo semi-estruturadas, conduzidas a partir de um roteiro de entrevista. O referencial teórico utilizado para a análise de dados é sustentado no livro de Maria da Graça Mizukami sobre processos de ensino-aprendizagem, e nas contribuições de teóricos críticos como Henry Giroux, Michael Apple e Paulo Freire. Os dados obtidos na pesquisa revelam que não há consenso entre os entrevistados sobre as formas como os alunos aprendem e qual o papel do professor na sociedade contemporânea. Identificam-se convergências, como a perspectiva da aprendizagem pelo exemplo do professor, a aprendizagem pela experiência e por meio da interação. A afetividade foi referida como elemento do processo de ensino-aprendizagem. No que toca ao papel do professor, convergem os entrevistados para uma noção de mediação crítica entre o aluno e o conhecimento. Os entrevistados ainda abordaram o aspecto político da atividade docente e a dicotomia entre técnica e arte sobre a atividade docente.

POZIOMYCK, Arthur da Silva. **As concepções de professor dos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS**. Porto Alegre, 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ABSTRACT

The present thesis aims at analysing the teacher conception of professors encharged of pedagogical disciplines on teacher education courses at UFRGS. Within this study, teacher conception is a category which can be identified through the articulation of the interviewed professors perceptions on teaching-learning process and the role of the teacher. This study is linked to the field of Teacher Education, Higher Education and Sociology of Education. The applied research method was semi-structured interviews which followed a prior script. The theoretical framework used for data analysis is based on the book of Maria da Graça Mizukami on teaching-learning processes and on the contributions of critical scholars as Henry Giroux, Michael Apple and Paulo Freire. The data obtained in the study reveals no consensus among respondents on how students learn and what is the teacher's role in contemporary society. Data indicates convergences like the notion of learning by the teacher as a role model, learning through experience and learning through interaction. Affection was reported as part of the teaching-learning process. As regards the role of the teacher, data converges to a notion of critical mediation between student and knowledge. Respondents also referred the political aspect of teaching activity and the dichotomy between technique and art over teaching activity.

POZIOMYCK, Arthur da Silva. **As concepções de professor dos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS**. Porto Alegre, 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA	12
2.1 Da pesquisa em educação	12
2.2 Delimitação do tema de pesquisa	14
2.3 Da relevância da pesquisa	19
2.4 Do problema de pesquisa.....	21
3. METODOLOGIA	24
3.1 Referencial teórico-metodológico	24
3.2 Procedimentos metodológicos	26
3.3 Roteiro de Entrevista	27
4. REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL	29
4.1 Processo de ensino-aprendizagem	29
4.2 A noção de Papel	41
5. ANÁLISE DE DADOS: Processo de ensino-aprendizagem.....	48
5.1. Considerações preliminares	48
5.2. Aprendizagem pela interação.....	49
5.3. Aprendizagem pelo exemplo	53
5.4. Aprendizagem pela experiência	59
5.5. Aprendizagem e afetividade	61
5.6. Apontamentos finais	68
6. ANÁLISE DE DADOS: Papel do professor	71
6.1. Considerações preliminares	71
6.2. O papel do professor	74
6.3. A intencionalidade da atividade docente	81
6.4. O aspecto político da atividade docente.....	83
6.5. O bom professor - características e articulações	87
6.6. O professor como exemplo	90
6.7. Apontamentos finais	92
7. CONCLUSÕES	94
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
9. ANEXO - Termo de Consentimento Informado.....	103

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado debruça-se sobre o pensamento do professor universitário no que toca ao processo de ensino-aprendizagem do aluno e ao papel do professor na sociedade contemporânea; parte destes elementos para propor uma discussão sobre o processo de formação inicial de professores, circunscrito no âmbito das disciplinas pedagógicas oferecidas aos cursos de licenciatura pela Faculdade de Educação de uma universidade pública.

Para orientar a pesquisa, foi proposto um problema de pesquisa que buscava identificar na amostragem uma ou mais concepções de professor, uma conceituação proposta no âmbito da dissertação a partir da articulação das noções de processo de ensino-aprendizagem e papel do professor.

Para responder ao problema de pesquisa, conduziu-se uma pesquisa marcadamente qualitativa, e também quantitativa, dos docentes da Faculdade de Educação que atuam nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, universidade pública de referência no Brasil. Através da análise de entrevistas com os professores, buscou-se identificar os elementos que estruturam a concepção de professor dos sujeitos pesquisados, e verificar como se articulam com os referenciais de processo de ensino-aprendizagem e a noção de papel.

O tema proposto nesta dissertação inscreve-se nos campos de estudo da Formação Docente, do Ensino Superior, e da Sociologia da Educação. O campo da Formação Docente está contemplado pelo próprio objeto da pesquisa, que visa a discutir o processo de formação de professores. A delimitação do objeto de pesquisa ao nível superior de ensino, em que a formação universitária é pesquisada, insere o estudo no campo do Ensino Superior. O campo da Sociologia da Educação, por sua vez, é de onde emergem as principais ferramentas teórico-metodológicas para a análise dos dados coletados, dando forma ao olhar que sobre eles se lança. Por conta disto, o estudo está vinculado à Linha de Pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Temática Individual

Currículo e Políticas Educacionais, sob orientação do Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

A formação de professores é um campo de estudo recente, ganhando reconhecimento como linha de pesquisa pela comunidade internacional de pesquisadores em educação apenas na década de 1970 (DINIZ-PEREIRA, 2013). Sem prejuízo, as décadas de 1970, 1980 e 1990 foram bem delimitadas no campo da pesquisa sobre formação de professores. Na década de 1970, a maioria dos estudos enfocava os métodos de “treinamento” dos professores. Na década de 1980, os temas centrais foram o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Na década de 1990, os estudos voltaram-se para o professor-pesquisador. Na década dos anos 2000, o campo passa a discutir a construção das identidades múltiplas dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2013).

No Brasil, a Formação Docente tem sido alvo de políticas e programas do Governo Federal, como é o caso da Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto n.º 6.755 de 2009, cujo objetivo é expandir a oferta e melhorar a qualidade dos cursos de formação dos docentes. O Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – é um dos programas que consolida essa política, em um esforço de conduzir muitos professores da rede pública à formação superior, como exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Outro exemplo de política voltada à formação de professores é a Política Nacional de Formação Continuada de Professores, instituída em 2011 pela Portaria n.º 1.328 do Ministério da Educação - MEC, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. Outros programas também estão alinhados às políticas de formação continuada, como é o caso do ProInfo Integrado, cujo objetivo é capacitar professores para o uso didático-pedagógico de novas tecnologias.

O tema deste estudo é decorrente de uma inquietação minha sobre as diferenças de abordagem dos professores em sala de aula, considerando como cada professor apresenta o conteúdo, se e como o conteúdo é problematizado, e qual a expectativa dessas escolhas. E, nesse sentido, do reconhecimento de que, durante o processo de escolarização, os alunos estão sob a influência de diferentes experiências de aprender por meio de cada professor.

Minha trajetória acadêmica não tem origem na pesquisa em educação, área em que inauguro através desta dissertação. Ousei adentrar o campo e propor um problema de pesquisa com a consciência de que venho de outra área e outra tradição de pesquisa – do campo do Direito. Busquei, com esta pesquisa, iniciar minha caminhada no campo do estudo acadêmico da educação e trazer uma contribuição, pela análise do campo empírico escolhido e ainda que inicial, ao subcampo da formação de professores.

A dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo a seguir, apresento a justificativa para a escolha do tema deste trabalho, a partir das motivações pessoais que me levaram a defini-lo como objeto de estudo, as aproximações teóricas para a escolha da melhor abordagem de pesquisa, a relevância da pesquisa, uma breve revisão de literatura, o problema de pesquisa e os objetivos do trabalho. No capítulo 3, apresento o referencial teórico-metodológico a partir do qual interpretei os dados coletados pela pesquisa, e os procedimentos metodológicos previstos. No capítulo 4, exponho o referencial teórico-metodológico, propondo uma categoria para a interpretação dos dados no âmbito deste estudo. No capítulo 5, apresento o primeiro capítulo de análise de dados, em que analiso a concepção dos entrevistados sobre as formas como os alunos aprendem. No capítulo 6, apresento o segundo capítulo de análise de dados, em que analiso a concepção dos professores sobre o papel do professor na sociedade contemporânea. No capítulo 7, teço as considerações finais acerca da pesquisa e apresento uma análise sobre as concepções de professor trazidas pelos entrevistados.

2. JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

O capítulo que se apresenta consiste na justificação das principais escolhas feitas no curso deste mestrado acadêmico e que culminam na defesa desta dissertação. Início por historiar minha trajetória pessoal e acadêmica até o curso de mestrado em educação, ponderação que considero relevante para contextualizar a elaboração deste trabalho. Sigo a exposição dando conta do processo de delimitação do tema de pesquisa, desde a bruta inquietação inicial até a derradeira formulação do problema de pesquisa. Através da exposição da delimitação do problema de pesquisa, explico porque a investigação foi direcionada ao ensino superior, à universidade pública e aos professores de disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura. Por fim, exponho a vislumbrada relevância do tema pesquisado para a área da educação e para o campo da Formação Docente. Por uma questão de clareza, o texto vem dividido em subitens, os quais estão articulados na justificação deste trabalho.

2.1. Da pesquisa em educação

Para apresentar a pesquisa que se segue a estes capítulos introdutórios, importa que eu contextualize minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional até o curso de mestrado em educação.

Sou formado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pós-graduado em direito internacional por esta universidade federal, advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, e estive, até 2014, pesquisador do Direito. Ingressei no ensino superior em 2007, diretamente no curso de Direito, onde primeiro fiz pesquisa acadêmica da PUCRS. Em 2010, viajei a Portugal para cumprir um semestre de estudos de direito na Universidade de Coimbra, através do programa de mobilidade acadêmica internacional. Concluí a graduação em 2012, com a apresentação de um trabalho de conclusão de curso que estudou a legislação brasileira relacionada à prática do Dumping Social (exploração da mão de obra de um país com o fim de obter vantagem econômica no mercado internacional). Em 2013, ingressei na pós-graduação do Direito, cursando uma especialização na área de Direito Internacional Público e Privado, e Direito da Integração. Como

requisito necessário à titulação, apresentei um trabalho de conclusão de curso que estudou o processo de recuperação judicial brasileiro em contraste com mecanismos internacionais. Durante este período, de 2007 a 2013, fiz estágios em diversas áreas do Ministério Público Estadual, e em escritórios de advocacia, que foram minhas experiências profissionais. Ao fim do ano de 2013 decidi, formalmente, traçar outros caminhos.

Penso que não somos uma coisa só, um único tom, uma única nota. Mas um todo complexo, cheio de nuances. Não me defino como advogado, se o fizesse, estaria delimitado, encerrado, em todo conhecido, e jamais teria ousado pensar em educação, inclusive cientificamente. Penso que esta ousadia é própria do pensador, pesquisador, e foi o que permitiu que, em meados de 2014, me candidatasse ao Mestrado em Educação.

Até 2013, não era claro para mim como o tema Educação estava presente na minha vida de uma forma incomum às demais pessoas. Paulatinamente, fui resgatando estas relações. Entre elas, refiro uma experiência muito marcante que tive como voluntário de uma Organização Não-Governamental que mediava o apoio a uma creche de filhos de empregadas domésticas de Porto Alegre. Neste projeto, eu participava das discussões das pautas organizacionais da creche, inclusive pedagógicas, e trabalhava na recreação de crianças de 5 a 8 anos de idade. Estive envolvido com este projeto por aproximadamente três anos, durante o Ensino Médio, tendo ocupado diferentes funções neste processo.

O período de mobilidade acadêmica em Portugal foi outra experiência dessa natureza. Ao mesmo tempo em que estudava Direito, e era apresentado à área do direito internacional, na qual viria a me especializar posteriormente, também era continuamente desacomodado por aquela cultura educacional. Reconhecia que a Universidade de Coimbra organizava-se diferentemente das universidades no Brasil que eu conhecera, que o tratamento conferido ao seu corpo docente era outro, que os professores valorizavam outros méritos dos alunos, e outras diferenças então menos claras para mim.

Mais recentemente, entre os anos de 2013 e 2014, participei de outro projeto voluntário relacionado à educação, este organizado e integrado por jovens profissionais de diferentes áreas, cujo objetivo era promover discussões políticas e sociais entre os alunos de ensino médio de escolas públicas de

Porto Alegre através da educação não-formal. Este projeto oportunizou-me ocupar o espaço e a posição de um professor de Ensino Médio, realizando escolhas curriculares e vivenciando o processo educacional a partir de uma nova perspectiva. Não é exagerado dizer que a experiência neste projeto foi fundamental para minha decisão de buscar espaço na pesquisa em educação.

Por último, dentre as experiências que considero relevantes compartilhar no sentido de contextualizar a minha trajetória até aqui, faço referência a outro projeto voluntário de que participei durante o ano de 2014. Trata-se de uma iniciativa social que propõe uma metodologia de ensino a partir da comunicação, da lógica e do empreendedorismo, visando desenvolver líderes em comunidades carentes. Neste projeto, participei de algumas fases de planejamento e também de eventos nas escolas de periferia.

Quero demonstrar, através deste relato, que minha vinda para a área da educação como pesquisador está assentada em experiências concretas com o processo educacional e em inquietações antigas sobre a área, as quais serão exploradas propriamente na apresentação do interesse de pesquisa. Nesse sentido, vejo esta atitude como um movimento consciente e sério, com vistas a efetivamente produzir cientificamente na área.

Ainda no tema deste movimento de aproximação da área da educação que executei, em contraste com parte da minha trajetória acadêmica e profissional, considero pertinente ponderar sobre o olhar que direcionei aos dados obtidos nesta pesquisa que tem um caráter marcadamente qualitativo. Observo que o interesse de pesquisa aqui presente não está relacionado com qualquer pesquisa que eu tenha conduzido na área do Direito, e não tem essa finalidade. Não propus, como metodologia ou aporte teórico, nenhum cientista ou doutrinador daquela área, imergindo na área da educação em todos os aspectos possíveis. Participei, como aluno-ouvinte ou em estágio-docência, das aulas da licenciatura em pedagogia, e como pesquisador do Observatório da Educação – OBEDUC, de aulas dos mais variados cursos de licenciatura da UFRGS. Desse modo, penso que pude criar outra referência para discutir a formação de professores, especialmente no âmbito da universidade federal. Nesse sentido, estive atento para a forma de coletar os dados e interpretá-los, estando referenciado na área da educação.

2.2. Delimitação do tema de pesquisa

O interesse pelo tema da formação inicial de professores surgiu a partir de uma antiga inquietação minha a respeito dos professores que participaram diretamente da minha formação escolar ou cujo trabalho pude acompanhar nos projetos de educação de que participei. Esta inquietação estava ligada à minha observação de que cada professor tinha uma forma particular de conduzir sua aula, de apresentar o conteúdo da aula e de relacionar-se com os alunos e o mundo ao seu redor. O que determinava que o professor de história ministrasse uma aula de duas horas sem fazer sequer uma anotação no quadro, ao passo que o professor de geografia política enchesse o quadro de texto? Ou, ainda, o que determinava que um professor fosse aberto à discussão do conteúdo da sua aula, e outro não? Pareciam-me muito superficiais hipóteses explicativas que apontassem para elementos como a natureza e o grau de abstração do conteúdo trabalhado por cada professor.

Ao mesmo tempo em que me questionava sobre as diferenças na prática pedagógica de cada professor, tecia muitas críticas à postura dos meus mestres, tanto pela didática que aplicavam em sala de aula e acreditavam ser adequada ao processo de ensino-aprendizagem, quanto à sua visão de mundo. Fazia um exercício silencioso de identificar as semelhanças na dinâmica das aulas daqueles que haviam sido ou eram meus professores, e entender a origem daquilo.

Esse processo reflexivo, originado nos questionamentos e nas críticas sobre a prática dos professores, foi então elaborado em termos científicos. Identifiquei que meu interesse de pesquisa estava naquilo que determinaria a forma como o professor agia em sala de aula, ou seja, sua prática pedagógica. Preliminarmente, aventei dois objetos de análise que poderiam revelar o que determinava a atuação desse professor: 1) políticas nacionais de formação de professores, e 2) projeto pedagógico de curso e currículo das licenciaturas.

A perspectiva das políticas teve origem na hipótese de que houvesse diretrizes ou parâmetros nacionais para os programas de formação de professores, os quais contariam com definições e direcionamentos sobre a atuação do professor. Em outras palavras, um corpo de texto que traduzisse que tipo de professor é formado no Brasil, qual a linha que orienta essa

formação. Passei a buscar, assim, um documento nesse formato, possivelmente publicado pelo Ministério da Educação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, ou o Conselho Nacional de Educação - CNE. Verifiquei que não haviam documentos que prescrevessem o tipo de professor formado no país, e concluí que, para prosseguir por esta via, seria necessário analisar diversas políticas de formação de professores e buscar os elementos indicativos – caso houvesse – dessa formação. Pareceu-me, no caso, pouco produtivo para responder aos meus questionamentos, mesmo que em parte.

A perspectiva de análise dos projetos pedagógicos de curso e do currículo teve origem na hipótese de que a proposta pedagógica do curso e o seu conteúdo programático fossem determinantes para o processo formativo do professor. Nesse sentido, se a proposta do curso consistisse na formação de professores críticos e reflexivos, este professor estaria inclinado a provocar discussões em sala de aula, por exemplo. Logrei buscar, portanto, projetos pedagógicos de diferentes cursos de licenciatura, todos de universidades federais brasileiras. Cabe referir que a opção de pesquisar os cursos de universidades federais em detrimento de universidades privadas ou até mesmo de uma amostra híbrida de universidades deve-se à natureza pública das universidades federais, as quais, além de estarem comprometidas com as garantias do Estado – como a laicidade, por exemplo -, são dotadas de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão (Lei 9.394/96 - LDB, art. 54). Ao todo, foram avaliados dez projetos pedagógicos entre os cursos de licenciatura em Pedagogia, Filosofia, Física e Geografia. Os projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Filosofia foram pesquisados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Dentre as quatro universidades, apenas a UFPEL não disponibiliza o projeto pedagógico do curso no site da faculdade. Os documentos do curso de Filosofia das três universidades avaliadas não fazem referência ao tipo de professor que visam formar. O documento da UFSM, contudo, no capítulo em que discorre sobre o papel dos docentes do próprio curso, acaba revelando alguns elementos de concepção de professor. Quanto ao curso de Pedagogia,

os documentos da UFRGS e da UFSM não fazem referência direta ao tipo de professor que visam formar. O documento da UFSC, por outro lado, dedica algumas linhas a esta descrição no capítulo *3. Concepções Orientadoras da Formação*, sob o título *3.2 Quanto ao professor*.

[...] no que toca ao professor, é necessário também entendê-lo em duas dimensões, pelo menos: a) como concepção e b) como exercício docente.

Na primeira dimensão estão colocadas questões relativas ao professor bem como ao intelectual, como sujeito histórico que pode viabilizar o acesso à cultura geral e sistematizada, bem como produzi-la. Dessa perspectiva, sua ação pode ser vista como uma atividade teórico-prática pela qual é compreendido como **socializador** e **produtor** de conhecimentos.

Considerando o segundo aspecto cabe destacar que a constituição docente é social – porque o homem é um ser social – e se expressa em um pertencimento de classe. Desse modo, torna-se importante compreender o professor e o intelectual da área nas relações de luta, nos conflitos de interesses. Ou seja, é preciso considerar que a existência profissional do professor/intelectual é social e não pode ser reduzida ao interior da escola (UFSC, Centro de Ciências da Educação, Curso de Pedagogia, Projeto Político Pedagógico, p. 15).

De todos os documentos avaliados, este é o único que discorre sobre a minha inquietação e que, como posteriormente será visto, dialoga com o tema e o problema de pesquisa construído. Foram pesquisados também os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Física na Universidade Federal do Paraná – UFPR e Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, e de Geografia na UFRGS, na UFSM, UFPR e na UFES. Ambos os documentos do curso de Física dedicam algumas palavras no título *Perfil do Egresso*. No curso de geografia, apenas a UFSM e a UFES disponibilizam o documento no site da faculdade. O documento da UFES não faz referência ao tipo de professor que visa formar, ao passo que o documento da UFSM aponta apenas alguns elementos. Esta breve incursão exploratória apontou que esses documentos não seriam uma fonte suficiente para identificar posicionamentos sobre o tipo de professor que se propõe formar naquele curso, além do fato de que muitos cursos não têm, não atualizam ou não disponibilizam esse documento. E, ao me apropriar de algumas das questões que envolvem a discussão do currículo, tais como o currículo oculto, concluí que produzir uma análise documental do

currículo também não seria suficiente para responder aos meus questionamentos.

Neste momento, abandonada a perspectiva das políticas para explicar a atuação dos professores, ficou mais claro para mim que o campo de estudo para minha pesquisa era a formação inicial de professores, a partir de elementos que ainda estava por encontrar. Dessa forma, fui direcionado à literatura sobre formação de professores, para que pudesse pensar o tema com propriedade e a partir de referenciais sociológicos, de acordo com a linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo e da temática individual de meu orientador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

No princípio das leituras sobre a formação docente, identifiquei que precisaria considerar a personalidade e a formação pessoal de cada professor, que acontecem antes – e à guisa – do processo de formação de professores, e afastá-las do meu objeto de pesquisa. Ou seja, seria necessário identificar aqueles elementos do processo de formação de professores que tivessem influência sobre os professores. Sobre este tema, Lüdke e Boing afirmam, referindo-se ao professor, que:

[...] Ele age como indivíduo, como membro de uma comunidade (de um tempo, de uma cultura, de um *métier*), tendo recebido determinada formação e lançando mão dos recursos que dela recebeu e de outros que possa criar, como um sujeito ativo, fazendo seu caminho profissional [...] (LÜDKE; BOING, 2012, p. 447).

Nesta passagem, os autores lembram que o professor é um sujeito cuja prática é influenciada por suas circunstâncias. Quando está dando aula, o professor também é indivíduo, membro da sua comunidade, e tem sua personalidade, experiência pessoal, etc. Todos estes elementos compõem o sujeito e compõem também o professor, assim como as ferramentas que desenvolveu no processo de formação inicial de professores de que participou. Pois são todos os elementos de ordem personalíssima que, nesta oportunidade, são descartados da análise.

Neste processo de modelagem do objeto de pesquisa, as leituras conduziram-me a refletir sobre o fato de que o processo de ensino-aprendizagem formal é mediado pelos professores. Portanto, o professor, a

partir da sua prática, teria papel central no processo formativo do aluno. Considerando que a formação inicial de professores é um curso longo e integra diversas disciplinas, sob a condução de diversos professores de Ensino Superior, observa-se que os alunos sofrem influência de muitas perspectivas de ser professor. Neste ponto, percebi que estava diante de um processo muito mais complexo do que havia pensado inicialmente e cuja pesquisa poderia revelar muito sobre o professor que é formado.

Diante do fato de que idealmente, no Brasil, o processo de formação inicial de professores requer quatro anos de curso de licenciatura, e que este curso conta com diversas disciplinas e dezenas de professores, estamos diante de um espaço de disputa de várias concepções do que é, ou deve ser, o professor. Para este processo, os Projetos Pedagógicos de Curso contribuem com pouca ou nenhuma referência sobre um modelo de professor para o qual o curso de formação deve orientar seus processos formativos, ao menos é o que sugere a breve investigação sobre os Projetos Pedagógicos conduzida neste estudo. Pelo exposto, julguei que este era meu interesse de pesquisa.

2.3. Da relevância da pesquisa

Para além de atender a uma inquietação pessoal, acredito que esta pesquisa oferece contribuições para os campos nos quais se insere, especialmente para o campo da formação de professores. Trata-se de um estudo sobre o pensamento dos docentes de disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul acerca de dois temas relacionados à atividade docente, para o qual não encontrei paralelo no campo. Neste estudo, apresenta-se concepções sobre dois eixos temáticos, processo de ensino-aprendizagem e papel do professor, os quais são analisados em suas convergências e contradições, contribuindo para as reflexões sobre os processos formativos do professor. Entendo que este estudo contribui com a própria universidade, oferecendo uma aproximação inicial sobre o pensamento dos seus docentes acerca do profissional objeto da sua prática. Ao mesmo tempo, do ponto de vista metodológico, a realização de entrevistas como fonte de coleta de dados produziu dados passíveis de análise por outros vieses, ou mesmo para outras temáticas.

O campo da formação de professores é ainda recente, ainda que a sua problemática seja antiga, tendo um marco na década de 70, com a publicação de uma revisão de literatura no *Handbook of Research on Teaching*, de autoria de Robert F. Peck e James A. Tucker (DINIZ-PEREIRA, 2013). Para compor um panorama sobre o que se tem produzido na academia sobre o tema proposto, foi feita uma consulta a bancos de teses, publicações de eventos, e revistas especializadas, considerado o período de 2010-2015 (intervalo de 5 anos) para a consulta a publicações de eventos e revistas especializadas. As fontes pesquisadas foram: o Banco de Teses da Capes e o Repositório Institucional da UFRGS, ambos os bancos através das entradas “concepção de professor” e “papel do professor”, considerados os primeiros 80 trabalhos listados; os trabalhos publicados nas 33^a, 34^a, 35^a e 36^a reuniões nacionais da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, no Grupo de Trabalho 8 sobre Formação de Professores; o VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL 2010), e o IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL 2012); Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (ISSN 2176-4360). O levantamento da produção acadêmica brasileira realizado por meio destas fontes não identificou estudos a partir do problema de pesquisa proposto neste estudo. Foram identificados alguns estudos na linha das pesquisas da professora Maria Isabel da Cunha sobre as práticas do bom professor, mormente a partir da percepção e concepção dos alunos, e não dos professores. Destaca-se quatro trabalhos que se aproximam, por algum vértice, da discussão aqui proposta. O primeiro, e mais relevante, investiga o modelo de formação inicial configurado num curso de pedagogia a partir de entrevistas semi-estruturadas com professores. Um dos objetivos específicos descritos na pesquisa é o de averiguar “Quem é o professor que o curso de Pedagogia da UAB/UFSCar pretende formar” (OLIVEIRA, 2010). Ao falar sobre os cursos de formação, pergunta-se: “[...] que concepção de professor os orienta?”. Observe-se que a pesquisa é feita em um curso de Pedagogia na modalidade à distância, o que o distancia tal estudo daquilo que ora se propõe. Entretanto, este trabalho parte de um problema semelhante ao problema aqui exposto e aplica procedimentos metodológicos também semelhantes. O segundo trabalho é um artigo publicado na IX ANPED Sul que investiga as qualidades do bom

professor universitário a partir da fala de alunos e também dos professores do curso de licenciatura em pedagogia (SCHWARTZ, 2012). Contudo, o estudo analisa as divergências e convergências entre as falas de alunos e professores sobre as qualidades do bom professor. A metodologia proposta no referido trabalho está centrada em questionários, e não em entrevistas. O terceiro trabalho que merece ser referido aqui propõe uma investigação sobre a didática utilizada pelos professores no ensino superior através de entrevistas (orientadas por questionários) e observações de aula (FERRAZ, 2002). Este trabalho analisou a distância entre a teoria e a prática dos professores, além de identificar sua abordagem didática nas categorias tradicional, escolanovista, crítica, ou uma abordagem híbrida. Por último, faço referência à tese de doutorado intitulada “Coerência e Contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de licenciatura”. Neste trabalho, a autora estuda como os docentes das disciplinas de didática de cursos de licenciatura construíram sua trajetória e como isto repercute na prática pedagógica e na formação de inicial de professores (RESCHKE, 2014). Este breve panorama da produção acadêmica sobre o tema proposto neste estudo corrobora a relevância de uma pesquisa dessa natureza.

2.4. Do Problema de Pesquisa

Neste capítulo - Justificativa e Problema de Pesquisa -, apresentei, ainda que brevemente, a trajetória percorrida para a escolha do tema e a delimitação do problema de pesquisa, bem como a relevância da pesquisa para a Educação e para o campo da formação docente. Inserido também nos campos do Ensino Superior e da Sociologia da Educação, o problema de pesquisa está assim formulado:

Quais as Concepções de Professor identificadas nos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS?

Este problema parte da hipótese de que os docentes têm suas próprias concepções sobre o professor, ou seja, têm sua própria forma de pensar o

professor. Como explicam Giordan e de Vecchi, a concepção trata-se de uma construção mental do real:

[...] Essa elaboração efetua-se, é claro, a partir das informações que o aprendente recebe pelo intermédio de seus sentidos, mas também na relação que mantém com outrem, indivíduos ou grupos, durante sua história, e que permanecem gravadas em sua memória. Mas essas informações são codificadas, organizadas, categorizadas num sistema cognitivo global e coerente, em relação com suas preocupações e o uso que lhes dá (GIORDAN; VECCHI, 1996, p. 95).

A concepção consiste, portanto, em um entendimento sobre determinado objeto cognoscente. No caso do problema de pesquisa ora apresentado, este objeto é o professor. Nesse sentido, para dirigir uma pesquisa sobre concepções, parte-se da perspectiva de que elas são integradas por elementos específicos passíveis de identificação e investigação.

Neste estudo, sugere-se que a concepção de professor pode ser identificada através da articulação das percepções dos sujeitos pesquisados sobre o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor. O processo de ensino-aprendizagem refere-se à concepção sobre a forma como os sujeitos cognoscentes passam a deter um conhecimento. O papel, a seu turno, refere-se à concepção sobre a ação do professor, sobre a sua intencionalidade, e está diretamente ligado à visão de como o professor deveria agir em suas intervenções com os alunos.

Para além desta construção, este problema também considera que as concepções de professor dos docentes exercem influência sobre o processo de formação inicial nas licenciaturas. Esta ideia é espelhada também na literatura:

[...] Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitadamente colocados na nossa postura profissional/pessoal. Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos [...] (Enciclopédia de Pedagogia Universitária, p. 361).

O trecho acima destaca que o processo de formação de pessoas não é neutro, sendo atravessado pelo que chamo de Concepção de Professor por parte dos formadores.

Cabe ressaltar, neste ponto, que a expectativa deste estudo não é delimitar todas as possíveis concepções de professor resultantes da articulação entre as concepções de processo de ensino-aprendizagem e de papel a partir dos dados da amostra, o que o emprego do termo “quais” na formulação do problema de pesquisa poderia sugerir. A expectativa deste estudo é apresentar um panorama das concepções que puderam ser identificadas nas falas dos docentes entrevistados, e como elas se articulam na categoria concepção de professor.

Dentro desse problema de pesquisa, foram elaborados alguns objetivos específicos a serem alcançados neste estudo, conforme abaixo:

a) identificar as concepções dos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS sobre o processo de ensino-aprendizagem;

b) identificar as concepções dos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS sobre o papel do professor na sociedade contemporânea;

c) comparar as concepções dos sujeitos investigados com os modelos descritos na literatura do campo;

d) identificar contradições e convergências entre a concepção de ensino-aprendizagem e a concepção sobre o papel do professor dos sujeitos investigados.

Destarte, passa-se à apresentação do referencial teórico-metodológico da pesquisa e dos procedimentos metodológicos.

3. METODOLOGIA

Este capítulo trata da metodologia da pesquisa e nele são apresentados o referencial teórico-metodológico da pesquisa e os procedimentos metodológicos escolhidos. Neste trabalho, define-se o referencial teórico-metodológico como a perspectiva teórica a partir da qual a pesquisa é conduzida e interpretada. Os procedimentos metodológicos, por sua vez, consistem nas escolhas das técnicas investigativas feitas para a coleta de dados da pesquisa. Inicia-se a apresentação da metodologia pelo referencial teórico-metodológico, visto que é ele que explica a lente com a qual me aproximo do campo empírico.

3.1. Referencial teórico-metodológico

A investigação proposta nesta dissertação buscou identificar concepções sobre o professor junto a docentes universitários, e, para tanto, parte dos conceitos de processo de ensino-aprendizagem e papel. Como explicado no capítulo anterior, estes conceitos operam de forma combinada para tentar mostrar que há diferentes posições sobre esse ponto por parte dos docentes, e que pequenas diferenciações na forma de entender um processo são suficientes para conceber o professor de forma diferente. Observe-se, contudo, que a utilização destes dois conceitos combinados como matriz de análise de dados não restringe a metodologia de uma interpretação complexa sobre os dados. Esta interpretação a que chamei complexa opera a partir do conceito de análise relacional definido por Michael W. Apple.

Para Apple, ao se observar um fenômeno social, a realidade não é apenas aquilo que está na sua superfície, mas também as relações que o produzem e que, via de regra, estão ocultas. Com isso, o autor sugere uma análise fenomenológica que atenta às relações estabelecidas pelo seu objeto, especialmente as relações que estão *a priori* ocultas. Esta perspectiva de análise pressupõe a noção de que há diversos processos que ocorrem simultaneamente na produção de um mesmo fenômeno e que se faz necessária uma interpretação complexa sobre estes eventos. Nesse sentido, Apple destaca o conceito de contradição como fundamental à compreensão da

análise relacional. Do ponto de vista filosófico, a contradição consiste na ideia de que duas premissas são opostas uma em relação a outra, impedindo a sequência lógica do pensamento. Aqui, o que Apple quer mostrar é que a complexidade dos fenômenos analisados a partir das suas relações evidencia contradições, e que elas são parte da sua explicação.

A noção contida no conceito de análise relacional é explicada pelo autor no excerto abaixo:

Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras (APPLE, 2006, p. 44).

Neste trecho, Apple mostra como a ferramenta teórico-metodológica da análise relacional parte das conexões, relações, laços, para elaborar sua interpretação e como estas constituem as características do fenômeno.

No âmbito da investigação proposta neste estudo, a análise relacional busca complexificar a interpretação dos dados, que será filtrada pelos conceitos de processo de ensino-aprendizagem e papel, conferindo a ela a noção de que há uma série de processos e movimentos relacionados às escolhas e posições dos docentes pesquisados. Sobre isso:

[...] tenho defendido que a posição do educador não é neutra nem nas formas de capital cultural distribuído e empregado pelas escolas e nem nos resultados econômicos e culturais do próprio empreendimento de escolarização (APPLE, 2006, p. 46-47).

A partir dessa noção, portanto, a análise relacional opera como uma lente de observação do objeto investigado, atenta a estes processos que estão além da superfície.

3.2. Procedimentos metodológicos

Apresento, a seguir, a técnica de investigação escolhida para esta pesquisa, apontando como é entendida no âmbito deste trabalho e como

poderá contribuir neste processo. A abordagem desta pesquisa é predominantemente qualitativa, e se utilizará da realização de entrevistas.

A entrevista é um procedimento de natureza interativa, através do qual o entrevistador dialoga com o entrevistado para obter dele informações (YIN, 2010, p. 133). No âmbito da pesquisa proposta, apresenta-se como uma técnica muito potente para a aproximação do pensamento do professor, já que trabalha com suas próprias construções sobre as questões em estudo.

O tipo de entrevista escolhido para dar conta da problemática pesquisada é a entrevista semi-estruturada. Nesta perspectiva, a entrevista não segue uma estrutura rígida, estanque, mas é também construída a partir da sua aplicação com os sujeitos. É o que a autora Nadir Zago intitula entrevista compreensiva (ZAGO, 2003). Para tanto, considera-se que a pesquisa qualitativa não é apenas a verificação de uma problemática, mas sua própria problematização. Sobre isso

[...] Uma das características da pesquisa qualitativa e, dentro desta, da entrevista compreensiva, é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação (ZAGO, 2003).

O estabelecimento de um diálogo mais aberto com os entrevistados provoca o pesquisador a uma postura mais interativa, amparada pelo seu processo reflexivo simultâneo. Este processo de reflexão sobre as falas do entrevistado permite ao pesquisador realizar outras perguntas que se tornem pertinentes, e assim, enriquece a pesquisa.

Os sujeitos pesquisados compõem o grupo de docentes titulares das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O universo deste grupo de professores está disposto em três departamentos, a saber: DEBAS – Departamento de Estudos Básicos, DEC – Departamento de Ensino e Currículo, e DEE – Departamento de Estudos Especializados. Considerando o elevado número de sujeitos necessários para pesquisa probabilística, as dificuldades inerentes ao processo de transcrição das entrevistas, o tempo requerido para a análise de todos os

dados e o período disponível para a pesquisa no âmbito do Mestrado, optou-se por uma pesquisa intencional. De modo a respeitar a proporção de docentes que integram cada departamento da Faculdade de Educação, foram entrevistados nove sujeitos, sendo três sujeitos de cada departamento. A escolha dos docentes dentro de cada departamento para a realização da entrevista atendeu a dois critérios. O primeiro critério é que os professores de um mesmo departamento pertençam a áreas distintas (ex.: Psicologia, Sociologia, Políticas Educacionais). O segundo critério é de temporalidade, de modo que ao menos um dos entrevistados tenha mais de 10 anos de experiência como docente da Faculdade de Educação da UFRGS. Com isso, alarga-se a faixa geracional pesquisada, contribuindo para a participação de sujeitos em diferentes etapas da formação docente. Garantidos estes critérios, a escolha dos sujeitos entrevistados seguiu apenas ao critério da disponibilidade.

3.3. Roteiro de entrevista

O roteiro de entrevistas foi elaborado sobre dois eixos de perguntas, um sobre a concepção do sujeito sobre a forma como o aluno aprende, e o outro sobre a concepção do sujeito sobre o papel do professor na sociedade contemporânea. O roteiro foi elaborado inicialmente com três perguntas em cada eixo, sendo as perguntas sobre o primeiro eixo, o processo de ensino-aprendizagem, abaixo relacionadas, na forma e ordem que segue:

- 1- Qual a tua concepção sobre a forma como o aluno aprende?
- 2- Existe alguma teoria da aprendizagem específica que embasa essa tua concepção?
- 3- Qual a relação professor-aluno-conhecimento que julgas mais adequada para o processo de sala de aula?

Nesta primeira etapa da entrevista, o propósito era compreender como o entrevistado entende que o aluno aprende, como é este processo. Para tanto, as perguntas abrangeram também as teorias e teóricos que sustentam essa concepção, bem como a relação que o entrevistado propõe entre o professor, o aluno e o conhecimento. Na hipótese das respostas ofertadas às perguntas 1 e 2 não esclarecerem o seu alcance (faixa etária, etapa escolar), havia uma

quarta questão disponível, que era: “Tu achas que esse processo de ensino-aprendizagem é diferente para os diferentes graus de escolarização?”. Com essa pergunta, foi possível compreender se a concepção do entrevistado era indiferente à idade e etapa de escolarização do aluno, ou se haviam gradações e alterações nesse processo.

No decorrer da pesquisa, com a coleta dos dados iniciais do primeiro eixo de perguntas, sobressaíram referências à afetividade no processo de ensino-aprendizagem, ainda que de forma pouco elaborada pelo entrevistado. Desse modo, agregou-se a esse eixo de perguntas uma questão aberta sobre o assunto, assim formulada: “A afetividade faz parte do processo de ensino-aprendizagem?”.

Quanto ao segundo eixo de perguntas, que visava a identificar a concepção do entrevistado sobre qual o papel do professor na sociedade contemporânea, também foram propostas três perguntas, conforme abaixo descrito:

1. No âmbito da formação inicial de professores, tu achas que tuas concepções influenciam o futuro professor?
2. Qual o papel do professor na sociedade contemporânea?
3. Tu achas que esse papel do professor é diferente no ensino fundamental e médio e no ensino superior?

Neste eixo de perguntas, havia também uma quarta questão disponível, para a obtenção de mais detalhes do entrevistado sobre sua concepção a respeito do papel do professor na sociedade. A questão formulada era: “Como tu vislumbras esse aluno como futuro professor?”.

Como particular à técnica de entrevista semi-estruturada, este foi o roteiro formulado para dar início à pesquisa, tendo sofrido alterações caso a caso, de acordo com as respostas oferecidas pelos entrevistados.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente trabalho busca identificar, em síntese, quais são as concepções que os docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS têm sobre o professor. Para tanto, apresenta o conceito Concepção de Professor conforme passo a descrever. De modo geral, a concepção de professor consiste na noção que um sujeito tem sobre o professor, no seu conceito particular sobre o professor; resulta da elaboração de uma série de elementos, tais como o senso comum, a visão de mundo, as crenças, os sentimentos, as expectativas, e outros. No âmbito desta pesquisa, contudo, o conceito de concepção de professor será definido a partir da articulação de outros dois conceitos, como referido no capítulo Problema de Pesquisa. Trata-se dos conceitos de a) processo de ensino-aprendizagem e b) papel. Nesse sentido, caberá, de um lado, uma análise sobre as abordagens metodológicas e os modelos epistemológicos descritos pela literatura do campo. De outro, uma análise sobre a noção do papel do professor enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

A partir da identificação destes dois elementos nos dados coletados, será possível sugerir a concepção de professor tida por determinado sujeito pesquisado e, ao cabo, conhecer a realidade da amostra em termos qualitativos e quantitativos. Entende-se que, para cada docente pesquisado, corresponde uma concepção específica de professor (que pode, inclusive, ser identificada em mais de um sujeito pesquisado).

4.1. Processo de ensino-aprendizagem

Para conduzir uma investigação que objetiva, entre outros, averiguar as concepções dos docentes universitários acerca da forma com o aluno aprende no espaço de sala de aula, é preciso abordar a temática do processo de ensino-aprendizagem. É a partir das diferentes perspectivas sobre a forma como o aluno aprende que foram elaboradas as diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem, as quais consagram diferentes escolhas didático-pedagógicas.

Contudo, antes de apresentar o referencial teórico, é importante destacar a dificuldade terminológica inerente à discussão deste tema. Digo isto porque há múltiplos termos no vernáculo que são empregados para referir-se ao processo de aprendizagem do aluno, e cada termo aproxima-se mais de uma ou outra concepção sobre a forma da aprendizagem. Um termo comumente utilizado para tanto é *transmissão*, o qual dá a ideia de que um sujeito pode transferir o conhecimento para outro, que, por sua vez, passa a conhecê-lo. Esta concepção parte da perspectiva de que o conhecimento é aprendido pelo sujeito nos mesmos termos em que foi a ele apresentado. Os termos *apropriação* e *apreensão* parecem alinhar-se à perspectiva da transmissão, no sentido de que o sujeito torna próprio o conhecimento que existe, nos mesmos termos em que propostos ao aluno. O termo *produção*, por sua vez, parece representar uma ideia diferente das anteriores, partindo da concepção de que o sujeito produz ou cria o seu conhecimento. O mesmo sentido é expresso pelo termo *construção*, o qual parece compreender um processo de elaboração do conhecimento por parte do sujeito aprendente. Com isso, quero dizer que eventual escolha terminológica no âmbito da discussão deste tema implica uma ou outra concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo deste estudo, tomei o cuidado de respeitar os termos empregados pelos entrevistados quando da análise dos dados, e também atentei para os termos empregados em todo o trabalho.

Maria da Graça Mizukami é autora da obra intitulada “Ensino: as abordagens do processo”, em que identifica e analisa cinco abordagens do processo ensino-aprendizagem, nas quais é possível identificar a concepção epistemológica que as fundamenta. As abordagens categorizadas pela autora são a abordagem tradicional, a abordagem comportamentalista ou behaviorista, a abordagem humanista, a abordagem cognitivista e a abordagem sócio-cultural. Sobre o método de análise aplicado na sua pesquisa, a autora explica que

a análise de cada uma das abordagens foi realizada a partir de categorias (conceitos) consideradas básicas para a compreensão de cada uma, em seus pressupostos e em suas decorrências: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação (MIZUKAMI, 1986, p. 5).

Cada abordagem apresentada por Mizukami tem seus pressupostos, não deixando de lado o pressuposto epistemológico, o qual se verifica a partir das categorias Conhecimento, Educação, e Ensino-aprendizagem. Importa para este estudo, ainda que sinteticamente, apresentar as referidas abordagens. Elas têm valor como modelos bem delimitados das principais formas de conceber o processo de ensino-aprendizagem, incluindo diversas noções, expressas através das categorias que a autora usa no seu estudo.

A primeira delas é a abordagem tradicional, sugerida como uma abordagem que se baseia na prática educativa e na sua transmissão no tempo, não assentada em teorias empiricamente validadas. O ensino tradicional tem a pretensão de levar o aluno ao contato com o conhecimento formal, para o que o professor é elemento central. Neste modelo, “o aluno apenas executa as prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores” (MIZUKAMI, 1986).

Na abordagem tradicional, a pessoa é uma espécie de *tabula rasa*, a qual precisa ser preenchida com informações que lhe serão transmitidas. O mundo é externo ao indivíduo, sobre o qual aprende a partir deste processo de recebimento de informações. A sociedade que se vincula a esta abordagem visa à produção de pessoas eficientes e que ampliem seu domínio sobre a natureza, aumentando suas áreas de conhecimento. Parte, também, de uma visão individualista do processo educacional, não incentivando atividades de cooperação entre os alunos no sentido da formação de cidadãos. Quanto ao conhecimento, parte-se da ideia de que a atividade mental humana consiste predominantemente na acumulação de informações. “Atribui-se ao sujeito um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 11). A educação é concebida como um processo de instrução, caracterizada pela transmissão do conhecimento, um produto – no sentido de ser o resultado, um todo já encerrado -. A escola é o lugar onde se dá o processo educativo, verticalmente, do professor ao aluno. O ensino está voltado para a apreensão das noções, dos conceitos e informações determinados e sistematizados, e não para a formação do pensamento reflexivo. O professor é o responsável pela instrução, sendo mediador entre os alunos e os modelos culturais. A metodologia predominante na abordagem tradicional de ensino-aprendizagem baseia-se na aula expositiva e nas

demonstrações do professor à classe, a que o aluno limita-se a assistir. Nesta perspectiva, o aluno é ouvinte, e o professor é agente. Por fim, a avaliação busca a reprodução do conteúdo exposto em aula (MIZUKAMI, 1986).

A segunda abordagem aqui descrita é a comportamentalista, caracterizada pelo empirismo, ou seja, a perspectiva de que o conhecimento é resultado de uma experiência sensorial. O indivíduo aprende a partir da descoberta que faz de elementos já existentes na realidade. Nas palavras da autora:

[...] neste tipo de abordagem, supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender a analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções quando necessário, ou mesmo desenvolver outros padrões (MIZUKAMI, 1986, p. 21).

Na abordagem comportamentalista, a pessoa é concebida como o resultado de forças e influências do meio ambiente. Sugere-se que a pessoa não é livre, e é resultado de condições que podem ser especificadas e determinadas. Contudo, é possível tomar consciência da influência externa e interferir neste processo. O mundo, nesse sentido, é um fenômeno objetivo, já construído, e do qual o sujeito é um produto. A cultura (sociedade) é “representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que se mantêm através dos tempos porque são reforçados na medida em que servem ao poder” (MIZUKAMI, 1986, p. 25). O conhecimento está vinculado às experiências planejadas. Por esta abordagem, a educação tem o papel de transmissão cultural, no que se inclui os conhecimentos e informações acumulados, e também “comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo/ambiente (cultural, social, etc.)” (MIZUKAMI, 1986, p. 27). A escola, enquanto agência educadora, tem o papel de conservar e modificar padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para a sociedade daquela época. O ensino consiste na experiencição planejada a que o aluno é submetido, e que, a partir de uma combinação de condicionantes e reforçadores arbitrários, levá-lo-á a uma mudança de tendência comportamental. Nesta abordagem, a ênfase da relação professor-aluno é no professor, cuja tarefa consiste em planejar e

desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem específico para maximizar o desempenho do aluno. A metodologia predominante na abordagem comportamentalista baseia-se na aplicação da tecnologia educacional e estratégias de ensino, e formas de reforço no relacionamento professor-aluno. Por fim, a avaliação consiste na verificação do atingimento por parte do aluno dos objetivos estabelecidos no programa de ensino, ou seja, na verificação da aquisição dos comportamentos desejados.

A terceira abordagem apresentada no livro é a abordagem humanista, centrada nas relações interpessoais, no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, sua vida psicológica e emocional, bem como sua orientação interna. A pessoa é considerada única, em sua vida interior, suas percepções e avaliações do mundo onde está situada; é considerada em um processo contínuo de descoberta de si mesma. “Quanto à epistemologia subjacente a essa posição, a experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento abstrato é construído” (MIZUKAMI, 1986, p. 38). O mundo é um fenômeno subjetivo, recriado pelo ser humano a partir de suas percepções. A sociedade não é concebida em termos ideais, e tampouco há esforços no sentido de educar crianças para um determinado tipo de sociedade. O conhecimento é construído a partir da experiência pessoal e subjetiva do indivíduo. “É atribuído ao sujeito, portanto, papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento” (MIZUKAMI, 1986, p. 43). A educação cria as condições que facilitam a aprendizagem do aluno enquanto ser humano, e não apenas como pessoa em etapa escolar. A escola é o espaço em que se oferecem as condições para o desenvolvimento do aluno de forma autônoma. O ensino está baseado no método não-diretivo, cujo objetivo é dirigir a pessoa à sua própria experiência. A relação professor-aluno dá-se, tal que, o professor assume a função de facilitar a aprendizagem, e estabelece uma relação fundamental e única com seu aluno. A metodologia relacionada a esta abordagem dá ênfase à relação pedagógica, ou seja, à criação e manutenção de um clima de liberdade favorável à aprendizagem. A avaliação tradicional é desprezada, havendo algum espaço para a dita auto-avaliação do aluno (MIZUKAMI, 1986, p. 55).

A quarta abordagem trata-se da abordagem cognitivista. Predominantemente interacionista, enfoca a capacidade do aluno de integrar e

processar informações. Noutras palavras, preocupa-se com “as formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais” (MIZUKAMI, 1986, p. 59). Esta perspectiva interacionista não enfatiza a pessoa ou o mundo, considerando a ambas como partes do processo de conhecimento. A sociedade não é concebida em termos ideais, contudo, considera-se a otimização do comportamento individual e do comportamento coletivo. O conhecimento é considerado como uma construção contínua, a qual passa por fases, tais como a fase exógena, de constatação da realidade, e a fase endógena, das combinações. A educação consiste na aprendizagem, por parte do aluno, da busca e construção das respostas, através dos exercícios que forem necessários para tanto, e não na transmissão de informações ou modelos. Escola deve ser espaço de autonomia, onde o aluno possa aprender por si mesmo, desenvolver-se motora, verbal e mentalmente. O ensino deve ser baseado na proposição de problemas, priorizando as atividades do sujeito. A relação professor-aluno estrutura-se de modo que ao professor caiba a tarefa de propor problemas, desafiar, orientar, sem oferecer soluções prontas, e ao aluno, a tarefa de explorar os objetos, experimentar, comparar, relacionar, analisar, levantar hipóteses. Não há uma metodologia ou um modelo pedagógico relacionados a esta abordagem. A avaliação não é elemento central, sendo pouco valorizada a técnica tradicional que aplica provas, testes, e atribui nota ou grau. A verificação do rendimento dá-se por ferramentas como a reprodução livre, relacionamentos, explicações práticas, explicações causais.

A última abordagem do processo de ensino-aprendizagem descrita pela autora é a abordagem sócio-cultural. Está relacionada à problemática da democratização da cultura, partindo do conhecimento que as pessoas assimilaram como sujeitos, buscando valores que são coerentes a essas camadas da população. As categorias pessoa e mundo são consideradas conjuntamente, com ênfase no sujeito como criador do conhecimento (abordagem interacionista). A sociedade tem a pessoa como sujeito, o qual cria a cultura a partir de um processo de reflexão e resposta aos desafios. O conhecimento é elaborado a partir do pensamento e prática, em um processo de conscientização. A educação consiste em um importante processo para a tomada de consciência, cujo objetivo deve ser a provocação e criação de

condições para uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação. A escola deve ser um local que possibilite o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização. A situação de ensino-aprendizagem busca a superação da relação opressor-oprimido. O professor é entendido como um sujeito cognoscente, mesmo quando se encontra dialogicamente com os alunos. Trata-se de uma relação horizontal e não imposta. A metodologia relacionada a esta abordagem aparece na proposta de alfabetização de Paulo Freire, e considera alguns procedimentos como o levantamento do universo vocabular dos alunos e a criação de situações existenciais típicas do grupo de alunos. A avaliação consiste na avaliação mútua de professor e aluno sobre a prática educativa. O paradigma dos exames e notas é abandonado.

O exercício descritivo produzido pela autora contribui com este estudo na medida em que identifica e distingue as concepções do processo de ensino-aprendizagem mais conhecidas, revelando a racionalidade que sustenta cada uma delas. Este descritivo permite, ainda, identificar e analisar os diversos elementos que compõem cada uma das concepções, inclusive a partir do conceito de concepção de professor. Em todas as abordagens relacionadas pela autora, é possível identificar tanto pressupostos epistemológicos, quanto indicadores da noção de papel. Para a abordagem tradicional, por exemplo, o indivíduo é como um livro em branco que precisa ser preenchido com as informações reunidas até então. Este processo ocorreria por transmissão, do professor para o aluno, através de exposições e demonstrações orais. Ou seja, uma concepção epistemológica a partir da qual o conhecimento é transmitido como um produto enxerga o professor como um agente, aquele que instrui o aluno com o saber já definido. Para a abordagem humanista, por sua vez, o conhecimento é construído pela própria pessoa através de suas experiências pessoais. A centralidade está nas relações interpessoais, no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, sua vida psicológica e emocional. A partir desta concepção epistemológica, o professor é concebido como um facilitador da aprendizagem, criando as condições para o aluno produzir o seu conhecimento.

Fernando Becker, autor do artigo “Modelos pedagógicos e Epistemológicos”, aborda o tema aqui em estudo apresentando três modelos

pedagógicos que orientariam a ação de ensino-aprendizagem, e o modelo epistemológico que sustenta a cada um. Na percepção de Becker, há três formas diferentes de representar a relação ensino/aprendizagem, as quais chama de Pedagogia diretiva, Pedagogia não-diretiva, e Pedagogia relacional. Veja-se como o autor estrutura sua análise.

O primeiro modelo pedagógico sugerido trata-se da Pedagogia diretiva, descrita como um processo em que o professor dirige a aula e orchestra todo o seu desenrolar. É marcada pela figura do professor, e pela condição passiva do aluno. Está relacionada a uma concepção epistemológica pela qual o conhecimento é transmitido de uma pessoa a outra, não apenas enquanto conteúdo, mas enquanto forma ou estrutura.

[...] O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente o que o professor deu (BECKER, 1999).

Como observa Becker, este modelo pedagógico é caracterizado pelo fixismo, pela reprodução, pela repetição, e não há espaços para o novo. Esta pedagogia está sustentada por uma epistemologia empirista.

O segundo modelo pedagógico sugerido pelo autor é a Pedagogia não-diretiva. Esta pedagogia é descrita como um processo em que o professor interfere o mínimo possível na aprendizagem do aluno, valorizando as ações do aluno como parte do processo. A interferência do professor tem a função de despertar o conhecimento no aluno, auxiliando sua aprendizagem. A equivalente epistemológica desta pedagogia é a apriorista, segundo a qual a pessoa nasce com o conhecimento programado em sua bagagem.

O terceiro modelo apresentado pelo autor é chamado de Pedagogia relacional. Esta pedagogia é descrita como um processo em que o professor, ao invés de expor o conteúdo programático ou apenas acompanhar as ações dos alunos, problematiza temáticas com sua classe. Na prática, o professor estimula os alunos a partir de um material, a seguir, desacomoda-os a partir de questionamentos sobre vários aspectos daquele material, e, por fim, pede para

que representem o que puderam elaborar. Segundo Becker, a pedagogia relacional operada por este professor professa uma epistemologia relacional também. Esta epistemologia pressupõe que a pessoa constrói novo conhecimento a partir da ação e da problematização da sua ação, e que a bagagem de conhecimentos que construiu ao longo de sua vida desempenha uma função no novo aprendizado.

O trabalho de Becker contribui para este estudo na medida em que apresenta outra perspectiva sobre as relações de ensino-aprendizagem e as concepções epistemológicas que as fundamentam. Seu trabalho parte da perspectiva da ação prática do professor, para então apontar a racionalidade daquela ação. De certa forma, Becker e Mizukami envidam esforços no mesmo sentido, qual seja o de identificar e distinguir algumas concepções do processo de ensino-aprendizagem, e relacionar com seu modelo epistemológico. A grande diferença que pode ser observada, além, por exemplo, de questões terminológicas, é que a obra de Mizukami descreve modelos “puros”, abordagens do processo de ensino-aprendizagem já propostas. Becker, a seu turno, descreve modelos híbridos sob esta perspectiva, já que descrevem elementos de mais de uma abordagem apresentada por Mizukami. No modelo diretivo descrito por Becker, é possível identificar elementos de abordagem tradicional e behaviorista. No modelo não-diretivo, a ênfase é na abordagem humanista. E o modelo relacional apresenta elementos da abordagem cognitivista e sócio-cultural. Cabe destacar que este autor identifica a concepção epistemológica do professor como elemento determinante para a sua prática pedagógica e para indicar o modelo pedagógico que executa.

Os trabalhos de Maria da Graça Mizukami e Fernando Becker são muito valiosos para este estudo na medida em que apresentam um panorama para análise das abordagens do processo de ensino-aprendizagem, servindo como fonte de consulta sobre as concepções epistemológicas existentes. Não menos importantes são as pesquisas conduzidas por Júlio Emílio Diniz-Pereira sobre o pensamento do professor sobre o ensino, e por Maria Isabel Cunha sobre a prática pedagógica do bom professor.

Numa pesquisa conduzida a partir da pergunta “O que os professores de um Curso de Licenciatura pensam sobre ensino”, o autor Júlio Emílio Diniz-Pereira entrevista professores de diferentes níveis escolares, da educação

básica ao ensino superior, e analisa suas respostas. Como resultado, o autor elenca grupos de respostas baseados nas suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. Veja-se como se apresenta essa análise:

O **primeiro grupo** centrou suas repostas na ideia de que ensinar é transmitir, transferir, passar conhecimentos e informações para o aluno (23,38% do total de professores do curso analisado). Como, por exemplo, na resposta dada por um(a) professor(a) da Licenciatura: 'Ensinar é transmitir informações, conhecimentos produzidos na sociedade'. Essa ideia é reforçada pela representação do 'bom professor' como 'bom transmissor' de conhecimentos (DINIZ-PEREIRA, 1998, p. 98).

Esta ideia da 'transmissão de conhecimentos' aproxima-se, segundo Diniz-Pereira, da abordagem tradicional sobre o ensino. Trata-se da mesma ideia descrita por Mizukami para esta terminologia, e também identificada no modelo pedagógico diretivo descrito por BECKER. Para que não haja dúvidas, explica o autor: "[...] o ensino tradicional é essencialmente verbalista, mecânico, mnemônico e de reprodução do conteúdo transmitido via professor, através de aulas expositivas, ou via livro texto" (DINIZ-PEREIRA, 1998, p. 98).

O segundo grupo centrou suas respostas na mesma ideia de que ensinar é transmitir conhecimentos, agregando outras noções sobre o ensino, tais como a possibilidade do desenvolvimento de senso crítico e autonomia no processo de aprendizagem. Este grupo foi caracterizado no estudo como um grupo intermediário.

O terceiro grupo referiu o ensino como uma mudança de comportamento, ou o desenvolvimento de "determinadas capacidades, atitudes e habilidades nos alunos". Segundo o autor da pesquisa,

A representação de ensino como mudança de comportamento aproxima-se da abordagem comportamentalista da educação, fundamentada basicamente no pensamento skinneriano. Como sabemos, nessa abordagem o ensino é composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos prefixados (DINIZ-PEREIRA, 1998, p. 99).

A interpretação feita por Diniz-Pereira vai ao encontro da segunda abordagem descrita por Mizukami, também chama de Comportamentalista ou

Behaviorista. Não se enquadra, contudo, nos modelos pedagógicos descritos por Becker.

O quarto grupo de respostas indica que o ensino acontece na interação professor-aluno, “de modo que o primeiro tem um importante papel na intermediação do aluno com o objeto de conhecimento”. Esta ideia aproxima-se da abordagem Cognitivista descrita por Mizukami. No caso do trabalho de Becker, a postura do professor de intermediar o aluno e seu objeto de conhecimento aparece na pedagogia não-diretiva e na pedagogia relacional.

O quinto e último grupo referiu o ensino como um fenômeno social que contribui na formação ampla do aluno. Nessa perspectiva, professor deve ter compromisso com a tarefa de ensinar e com a formação e consciência crítica dos alunos. Como identifica Diniz-Pereira, essa representação aproxima-se da abordagem sociocultural da educação, fundamentada principalmente nas ideias de Paulo Freire. A descrição de Mizukami da abordagem sócio-cultural dá a mesma ideia.

A segunda pesquisa abordada neste tópico foi conduzida pela autora Maria Isabel Cunha, na obra intitulada “O bom professor e sua prática” (CUNHA, 2008), que buscou entender por que determinados docentes são considerados bons professores. A pesquisa entrevistou alunos concluintes de escolas de 2º Grau e cursos universitários, com o objetivo de identificar quais professores eram considerados os melhores, e porquê. A partir disso, foram entrevistados 21 professores, os quais discorreram sobre a sua prática pedagógica, mas também sobre suas histórias de vida. A análise das entrevistas dos alunos, num esforço de fracionar a imagem que o aluno tem do bom professor, sugere a categoria “relação do professor com o saber”, que consiste em como se dá a produção do conhecimento em sala de aula. No âmbito deste estudo, operaríamos com o termo concepção epistemológica. Segundo a autora, todos os professores entrevistados rejeitam a visão mecanicista da aprendizagem. Contudo, é possível inferir que nem todos operam a partir da mesma concepção epistemológica. (CUNHA, 1989)

Todos os nossos interlocutores rejeitam a visão mecanicista da aprendizagem e verbalizam, de forma diferenciada, este valor. Alguns colocam ênfase no ambiente que estimula a produção intelectual do estudante, incentivando a pergunta e formas de

pensamento divergente. Outros apontaram para o esforço em derrubar barreiras emocionais do aluno, para que ele possa produzir intelectualmente sem medo. Observa-se uma tentativa de produzir um conhecimento divergente e formas alternativas de utilizar o conhecimento (CUNHA, 1989, p.112).

As ferramentas emprestadas pelos autores até aqui apresentados, especialmente Mizukami, permitem observar que as diferentes ênfases da ação do professor descritas no excerto acima correspondem a diferentes concepções epistemológicas. Contudo, não estão alinhadas à abordagem tradicional, que acredita na pura transmissão.

A pesquisa da autora revela, ainda, que a concepção epistemológica do professor tem relação direta na sua prática. Isto aparece na fala dos professores quando apontam a forma como trabalham o conteúdo em sala de aula, e também na fala dos alunos. É como expressa um aluno de Medicina sobre um dos bons professores: “[...] ele aborda os assuntos relacionando-os com a nossa experiência prática e incentiva os alunos a pesquisarem os assuntos da aula, sem obrigar o ‘DECOREBA’ das aulas teóricas [...]” (CUNHA, 1989, p.112). E também um aluno do 2º Grau: “[...] ele permitia que fizéssemos crítica e nos respondia, às vezes, até com ironia. Isso estimulava, pelo menos a mim, a tentar deixá-lo sem resposta [...]” (CUNHA, 1989, p.112).

Outros excertos das falas dos professores apresentados pela autora na categoria “relação do professor com o saber” parecem não se adequar ao conceito de concepção epistemológica, estando mais articulados com a noção de papel a seguir apresentada. Por exemplo: “Tenho preocupação no sentido de desenvolver uma maneira crítica de ver o mundo. Oriento os alunos para realizarem análise de pensamentos diferentes [...]”. Ou, ainda: “Não me interessa que os alunos saibam decodificar formulas. Importa-me que elas saibam onde aplicá-las e porque aquele conhecimento foi produzido”. Ambos os trechos são exemplos de uma postura do professor tomada diante de suas concepções. Contudo, apesar de aceitar que se trata das relações dele com o saber, ressalva-se que não se tratam de concepções epistemológicas. Ao declarar que pretende desenvolver uma maneira crítica de ver o mundo, o professor não está revelando sua concepção sobre a transmissão/produção do conhecimento, sobre o processo de ensino-aprendizagem. Está, na verdade,

revelando seu entendimento sobre o seu papel enquanto professor, e como opera a partir disso na sua prática pedagógica.

As descrições trazidas por Maria da Graça Mizukami e Fernando Becker, operacionalizadas em alguma medida por Júlio Emílio Diniz-Pereira e Maria Isabel Cunha, contribuem com esta pesquisa como modelos de análise dos dados coletados junto aos docentes universitários. Um dos objetivos propostos é identificar a concepção epistemológica destes sujeitos, e, para tanto, os modelos descritos por Mizukami permitem identificar a que abordagem do processo de ensino-aprendizagem pertence a concepção do sujeito. A descrição de modelos híbridos trazida por Becker contribui para interpretar concepções que não sejam claras como as linhas descritas por Mizukami. As pesquisas de Diniz-Pereira, e de Maria Isabel Cunha, contribuem com uma forma de analisar as entrevistas e identificar as abordagens de ensino-aprendizagem ocultas na fala dos docentes.

4.2. A noção de papel

O segundo referencial teórico-metodológico sugerido neste trabalho baseia-se no conceito sociológico de *papel*. Como descrito por Eric Hoyle, o conceito de papel envolve a) um *status*, b) um padrão de comportamentos e c) um padrão de expectativas sociais (LIMA, 1996). O *status* consiste em uma posição ocupacional específica, como é o caso de uma profissão. O padrão de comportamentos consiste em uma série de comportamentos associadas a uma posição ocupacional, e mantém independência das características do sujeito que a ocupa. O padrão de expectativas sociais, por fim, consiste em uma série de expectativas nutridas socialmente sobre o desempenho das funções daquele que ocupa determinada posição ocupacional. Pode-se dizer, em síntese, que a noção de papel consiste em uma série de expectativas que as pessoas em geral mantêm sobre as ações tomadas pelo sujeito que ocupa determinada posição ocupacional. Para fins deste estudo, usar-se-á o conceito de papel associado à profissão docente, ou seja, ao *status* de professor.

O conceito de papel, como descrito por Hoyle (apud LIMA, 1996), permite pensar que a profissão de professor consagra um status, uma posição ocupacional específica, a qual está associada uma série de comportamentos

padrão característica, e que sobre ela há uma série de expectativas que a sociedade carrega. Este fenômeno é facilmente verificável na fala do senso comum, que atribui ao professor diversas funções que podem variar desde a tarefa de alfabetizar, ou despertar o pensamento crítico, até a tarefa de construir uma sociedade mais justa. Ou seja, deposita no sujeito uma expectativa a partir da posição que ocupa.

Broom (1979, apud MACHADO, 1996) aponta que o padrão de comportamento associado ao *status* social também implica elementos.

[...] o papel socialmente prescrito ou o papel ideal, que dita os direitos e os deveres pertencentes a uma posição social, dizendo ao indivíduo o que se espera dele no seu papel; o papel percebido é aquele que o indivíduo acredita que deve fazer numa determinada posição, ocasionando possíveis divergências com o ideal; e o papel desempenhado é aquele que o indivíduo realmente executa (é a ação efetiva, concreta, fática) (MACHADO, 1996).

A contribuição de Broom na delimitação das espécies de papel relacionadas ao conceito é fundamental para direcionar o uso do termo nesta pesquisa. Ao falar-se no papel de professor como conceito que integra a noção de concepção de professor, está fazendo-se referência ao papel socialmente prescrito ou o papel ideal. Isto porque o conceito de papel é empregado nesta pesquisa para identificar quais os comportamentos ou ações que os docentes pesquisados atribuem ao professor. Não se trata de saber qual a expectativa que este sujeito tem sobre a sua própria postura, mas sobre o professor de modo geral. É possível, sim, que o papel que este sujeito prescreva para o professor genérico seja o mesmo que entende ser o seu próprio papel, e até mesmo o desempenho na sua prática diária. Contudo, esta é apenas uma possibilidade. É uma ideia semelhante àquela trabalhada na introdução deste capítulo: é possível que a concepção de professor do sujeito seja colocada em prática por ele, mas é possível que não.

A escolha do conceito de *papel* deve-se ao fato de que ele traz consigo uma noção de intencionalidade, na medida em que identifica expectativas sobre as ações do sujeito na posição de professor; parte da premissa de que a prática pedagógica tem uma intencionalidade. Na visão de Mizukami, toda a

ação educativa exercida por professores em situações planejadas encerra uma intencionalidade (MIZUKAMI, 1986). Nesse sentido, a identificação da noção do papel do professor contribuirá para a verificação da concepção de professor dos docentes entrevistados.

Introduzido o conceito de papel e delimitado o seu entendimento no âmbito desse estudo, é preciso pensar sobre a atribuição do papel enquanto fenômeno social. A atribuição do papel a uma determinada posição ocupacional não é um fenômeno dado, mas o resultado de um processo para o qual concorrem diversas influências. Para pensar processos sociais desta natureza, um primeiro passo pode ser considerar a influência do senso comum:

Mais do que qualquer ideologia constituída e coerente, é o senso comum que dita os parâmetros para nossa vida prática, que necessita de respostas e reações ágeis para os vários problemas experimentados no cotidiano. [...] A compreensão do senso comum, num determinado momento histórico, permite entender quais as concepções que lograram ser hegemônicas. O estudo do senso comum pode ajudar a entender porque grupos de diferentes classes sociais e identidades culturais partilham certas crenças e orientam suas vidas por conhecimentos práticos similares (HYPOLITO, GANDIN, 2003, p. 71).

O senso comum, como explicam os autores, consiste nessa opinião compartilhada entre as pessoas de modo geral e que não é resultado de uma análise profunda sobre determinado objeto, mas uma resposta aparentemente razoável para uma questão. Este fator não pode ser desprezado como influência para a atribuição do papel do professor, ainda que os sujeitos investigados sejam, eles próprios, professores, e tenham percepções mais refletidas sobre o tema.

Para além do senso comum, pode-se considerar a influência da própria história da posição ocupacional para a atribuição do papel pelos sujeitos. No caso da posição de professor, a história da profissão no Brasil perpassa diversas questões, tais como a prevalência do trabalho feminino, o período de ditadura militar, a recente abertura política, e outras. Senso comum e história da profissão podem, inclusive, estarem articuladas nesse processo.

Contudo, existem aqueles elementos que são particulares a cada sujeito, e têm grande influência neste processo. Um desses elementos é a visão de mundo.

Visão de mundo é a forma como entendemos a sociedade em que vivemos, são as crenças que orientam a nossa ação. É constituída pela leitura que fazemos do mundo onde vivemos, pelas formas como organizamos nossa ação no mundo que vivemos e pelos ideais que temos em relação ao como o mundo deveria ser. Tem, portanto, elementos de juízo e de vontade, ambas nas mais diferentes graduações e profundidades. Este juízo pode ir desde uma situação onde há a incorporação passiva de análises feitas pela mídia, até a situação do sujeito que reflete sobre a sociedade com critérios científicos. A vontade também pode ir desde um desejo sem muita articulação até um projeto de transformação da sociedade (GANDIN, 2008, p. 82).

Diferentemente do senso comum, a visão de mundo consiste numa forma de enxergar o mundo de modo geral, como se fosse uma lente de observação. Também sujeita a contradições e incoerências, a ideia de visão de mundo aproxima-se de uma construção pessoal mais elaborada sobre a sociedade e o mundo. É nesta construção que aparecem posicionamentos políticos, por exemplo. Relaciona-se a uma postura perante estas realidades. Seu próprio conceito denota a influência que produz sobre fenômenos como o da atribuição de papéis sociais.

Por último, importa considerar elementos particulares à posição de professor ocupada pelos sujeitos entrevistados. São exemplos a formação inicial, a concepção de docência, seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertence. A formação inicial consiste no processo de formação superior, considerando que a amostra desta pesquisa é de professores universitários. A concepção de docência consiste na ideia que o sujeito tem sobre o que é ou deve ser o ensino. Seu fazer pedagógico, dos colegas e da instituição a que pertencem consiste na experiência diária deste sujeito, sua vivência como docente.

As abordagens de ensino-aprendizagem apresentadas na obra de Mizukami e descritas no sub-capítulo 6.2 relacionam também concepções do papel de professor. Para a abordagem tradicional, professor é o responsável pela instrução, sendo mediador entre os alunos e os modelos culturais. Ou seja, o papel do professor, aquilo que se espera dele, é instruir os alunos. Para

a abordagem comportamentalista ou behaviorista, o professor é responsável por planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem específico para maximizar o desempenho do aluno, sendo figura central do processo. Para a abordagem humanista, o professor assume a função de facilitar a aprendizagem, e estabelece uma relação fundamental e única com seu aluno. Para a abordagem cognitivista, o professor é responsável por desafiar e orientar, sem com isso oferecer soluções prontas. Por fim, para a abordagem sócio-cultural, o professor deve provocar e criar condições a conscientização e a reflexão crítica, mantendo uma interação horizontal com seus alunos.

Em uma entrevista conduzida na Escócia na década de 1980 com candidatos a professores do ensino secundário, detectou-se uma percepção restrita sobre o papel do professor na escola: “[...] o papel era definido quase exclusivamente como a transmissão de conhecimentos aos alunos numa área disciplinar específica” (LIMA, 1996, p. 7). Neste exemplo, a expectativa dos sujeitos entrevistados era a de que o professor deveria transmitir o conhecimento, na perspectiva da abordagem tradicional. Ficam de fora outras possibilidades como a conscientização política, o estímulo ao pensamento crítico, a transmissão de valores.

Outra pesquisa conduzida Grã-Bretanha, desta vez na Inglaterra, por Frank Musgrove e Philip Taylor, sobre a imagem de professores e pais em relação à profissão de professor trouxe novos dados sobre as expectativas que ambos nutriam sobre aos fins que deveriam ser visados pelos professores na sua atividade educacional.

[...] Qualquer que fosse o tipo do professor, consideravam eles seu trabalho em primeira linha sob o ponto de vista moral e intelectual, dando grande valor à transmissão de conhecimento específico e à educação moral dos costumes. Professores de escolas modernas (modern schools) tendiam a encarar seu papel de forma mais ampla que seus colegas das escolas mais tradicionais (grammar schools), do mesmo modo que aqueles que tinham como clientela em suas classes preferentemente alunos provenientes das camadas inferiores em relação aos que trabalhavam com alunos oriundos das camadas médias. Os atuantes em escolas não-confessionais mostravam-se dispostos, da mesma forma, a assumir, como pertencentes à sua tarefa, um número maior de fins educacionais. Nenhum tipo de professor analisado via-se a si própria primariamente como uma força propulsora de mobilidade social [...] (CAMPOS, 1986, p. 64).

Na pesquisa em comento, em que pese os entrevistados falem sobre o seu próprio papel, o conceito de papel é novamente operado no sentido de identificar um papel ideal. Neste caso, os professores entrevistados revelaram dar grande importância à transmissão do conhecimento específico e à educação moral. De um lado está a preocupação vista na pesquisa com os professores secundários da Escócia com a transmissão do currículo formal. De outro, aparece uma preocupação com a formação moral dos alunos.

Na obra “Os professores como intelectuais”, ainda que não empregue o termo, Henry Giroux opera com a noção de papel tanto no sentido aqui explorado, do papel socialmente descrito ou ideal, quanto no sentido do papel desempenhado. No trecho que segue, o autor assevera que não se deve pensar o professor apenas no papel de intelectual, mas considerar o papel político-social que efetivamente desempenha. “Acredito que é importante não apenas pensar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos” (GIROUX, 1997, p. 162). Por meio desta fala, o autor contrasta duas das noções de papel apresentadas por Broom.

Para além de operacionalizar o conceito de papel como descrito neste capítulo, o texto de Giroux insere a discussão sobre o papel do professor no contexto político-social. Mesmo quando a posição ocupada pelo professor é pensada a partir de abordagens do processo de ensino-aprendizagem pouco centradas na intervenção do professor, trata-se de uma posição privilegiada. Ela reserva poder, o qual pode ser expresso nas mais variadas escolhas pedagógicas. Neste ponto, observa Maria Isabel Cunha:

É bastante recente a ideia do trabalho do professor ancorada numa perspectiva sócio-política, parte integrante da estrutura de poder explicitada pela organização da sociedade. Mesmo adentrando no século XX persistia a compreensão da natureza da tarefa docente como sendo uma atividade superior, quase uma missão, acima dos interesses materiais (CUNHA, 2005, p. 99).

A função exercida pelo professor em sala de aula não é neutra (ver APPLE, 2006). A forma de abordar um conteúdo, o ponto de vista apresentado,

a sua valoração, o que é dito e não dito, a linguagem empregada, todas estas escolhas consagram o poder do professor e têm repercussões.

Pensar a atividade docente numa perspectiva sócio-política implica também pensar o espaço em que esta atividade toma lugar numa perspectiva sócio-política. Relacionando estes dois pontos, Giroux introduz a reflexão sobre o espaço escolar da seguinte forma: “Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como espaços econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle” (GIROUX, 1997, p. 162). No campo do Ensino Superior, a elaboração dos currículos é um exemplo concreto do que refere Giroux, uma vez que são eles que delimitam o grupo de saberes básicos necessários a uma formação superior, e, portanto, profissional. Estas escolhas não são casuais, e geram implicações que são tanto econômicas, quanto culturais e sociais.

A utilização do conceito de papel para pesquisar concepções de professor permite considerar esta perspectiva de análise, verificando se os docentes pesquisados reconhecem ou não as nuances político-sociais da atividade docente.

Diante de todo o exposto, páginas em que tratei de introdução os conceitos de epistemologia e papel e, ainda que sucintamente, explicar como ambos serão úteis à pesquisa, destaco que os autores aqui elencados são aqueles a partir dos quais iniciei este trabalho e que o trabalho empírico apresentou desafios que exigira o aporte de outros referenciais teóricos.

5. ANÁLISE DE DADOS: Processo de ensino-aprendizagem

5.1. Considerações preliminares

As entrevistas conduzidas no âmbito desta pesquisa foram concedidas espontaneamente e de forma anônima. Devido a isto, os nomes dos entrevistados cujas falas serão vistas a partir deste capítulo foram substituídos por nomes de flores de forma randômica, a saber: Acácia, Adônis, Azaleia, Cravo, Gerânio, Gérbera, Girassol, Lírio e Margarida. A transcrição das falas neste trabalho foi feita de acordo com a norma culta da linguagem.

Esta pesquisa alcançou nove sujeitos, os quais foram perguntados diretamente sobre sua concepção a respeito da forma como os alunos aprendem, o processo de ensino-aprendizagem. O questionamento sobre o processo de ensino-aprendizagem corresponde ao primeiro eixo do conceito “concepção de professor” proposto nesta pesquisa, como apresentado ao longo da dissertação.

Nesta abertura do capítulo de análise sobre as concepções dos entrevistados sobre a forma como os alunos aprendem, destaca-se que quatro entre nove entrevistados declararam expressamente que uma única teoria da aprendizagem não explica sua forma de entender o processo. Estas declarações iniciais feitas por estes entrevistados dão o tom dos dados obtidos na pesquisa, os quais exigem uma análise mais complexa do que puramente um exercício de identificação com as abordagens teóricas de ensino-aprendizagem descritas por Maria da Graça Mizukami. Neste sentido é a fala do Prof. Lírio, para quem uma única teoria ou o ecletismo de todas as teorias não dá conta de explicar o processo:

E isso me parece ser claro: que uma única teoria da aprendizagem não explica por si o fenômeno complexo da aprendizagem. Também não acho que um ecletismo das teorias possa explicar a aprendizagem, de todas as teorias sobre aprendizagem possa explicar o que seja a aprendizagem (Prof. Lírio).

Para o Prof. Lírio, o processo de aprendizagem é um fenômeno complexo, o qual não consegue ser explicado com apenas uma das teorias de

ensino-aprendizagem já propostas, ou, ainda, com a sua combinação. Também assim entende o Prof. Cravo, como abaixo:

Na verdade, não tem uma teoria que sustenta a minha concepção [...] A minha ideia sobre a aprendizagem é que nenhuma dessas teorias consegue dar conta totalmente do processo de aprendizagem. Então, dessa forma, eu vou aproveitar de elementos que me parecem interessantes das teorias para explicar certos processos de aprendizagem (Prof. Cravo).

O Prof. Cravo explica que sua concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem não está contemplada pelas teorias já formuladas, razão pela qual toma para si aqueles elementos que, oferecidos pelos teóricos, contribuem para embasar a sua compreensão do referido fenômeno.

Na visão do Prof. Adônis, não há um padrão para o processo de aprendizagem do aluno, de modo que mais de um processo poderia ser adequadamente descrito. Ademais, a seu ver, cada teoria de ensino-aprendizagem enxerga o fenômeno por um vértice: “acho que existem as teorias da aprendizagem, e nenhuma pra mim é mais verdadeira, ou mais correta, do que a outra” (Prof. Adônis). Dessa forma, o entrevistado recusa o exercício de aceitar e rejeitar as teorizações propostas, no todo ou em parte.

Sobre o posicionamento do Prof. Adônis há de se mencionar o que escreve Maria da Graça Mizukami na introdução de seu livro “Ensino: abordagens do processo”: “De acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo de ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional” (MIZUKAMI, 1986, p. 1). Para Mizukami, as propostas devem ser consideradas e discutidas criticamente, considerando que cada uma delas destaca um aspecto do processo.

Para a análise dos dados coletados nas entrevistas, tanto no primeiro eixo de perguntas, que investiga concepções sobre a forma como o aluno aprende, quanto no segundo, que investiga concepções sobre o papel do professor, propus algumas categorias de análise, como se verá adiante. Estas categorias de análise foram propostas a partir das respostas dos entrevistados, e se mostraram úteis para dar conta de interpretar os dados encontrados pela pesquisa.

5.2. Aprendizagem pela interação

A primeira categoria de análise proposta nesse capítulo é a da aprendizagem pela interação, termo que foi referido por diversos entrevistados ao longo da pesquisa quando perguntados sobre a forma como o aluno aprende. Entre os nove entrevistados, cinco deles falaram sobre a interação como mecanismo do processo de ensino-aprendizagem. Vejamos o que diz o Prof. Lírio sobre o assunto:

[...] penso que a radicalidade do aprender depende um pouco desta ação interativa que acontece entre os indivíduos num processo transgeracional, ou intergeracional, ou interpessoal, e nisso é que consiste, vamos dizer assim... esse seria o espaço, o meio, o modo, no qual a aprendizagem pode ser pensada (Prof. Lírio).

Na visão do Prof. Lírio, o processo de ensino-aprendizagem depende da interação entre sujeitos presente na relação professor-aluno, o que se denota da referência que faz à transgeracionalidade ou intergeracionalidade deste processo. O Prof. Gerânio concorda que só há aprendizagem a partir de uma interação entre os sujeitos, que, no âmbito da escolarização, pode ser do aluno com o professor ou do aluno com outro colega:

O Vigotsky diz que só há produção de conhecimento, eu compartilho, estou falando disso porque compartilho, quando há efetivamente uma interação do sujeito com o outro. Esse outro é a figura do professor, mas pode ser do colega, de uma criança mais velha, hoje em dia a própria mídia acaba sendo produtora de interação (Prof. Gerânio).

No contexto da fala do Prof Gerânio, a produção de conhecimento é o aprendizado do aluno, que, na sua visão, também depende do processo interativo. Interessante observar no excerto acima a referência que o entrevistado faz à interação do sujeito com a mídia. Primeiro, diz expressamente que só há aprendizagem na interação de, pelo menos, dois sujeitos, ainda que nenhum deles seja o professor. Num segundo momento, diz que a própria mídia acaba sendo produtora de interação. Para compreender sua fala, é preciso sugerir que, para o Prof Gerânio, a interação produtora de

conhecimento não está restrita à interação dialógica entre sujeitos, abrangendo também uma interação entre o sujeito e outro referente.

A Profa. Acácia, após fazer variadas referências a processos interativos em sua entrevista, nos quais ela, como professora, buscava provocar reação nos alunos, foi perguntada diretamente se pensa que a interação é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, ao que respondeu:

Eu acho. Acho fundamental interação comigo, interação com o do lado. Sempre tem aqueles alunos bem quietinhos que não abrem a boca do começo ao fim, mas fazem cara de que se incomodaram com o comentário do colega, ou que se incomodaram com o que eu disse, ou concordaram. Isso, pra mim, já é interação. Não precisa falar, não precisa se mexer, você tem que estar vinculado ali (Profa. Acácia).

Na concepção da Profa. Acácia, a interação é fundamental para o processo de aprendizagem. Sua perspectiva sobre interação ajuda a esclarecer a concepção apresentada pelo Prof. Gerânio, quando explica que, no processo de interação, não é necessário que o aluno fale ou interaja fisicamente, mas que esteja vinculado. Neste ponto, não fica clara a forma desta vinculação expressa pela Profa. Acácia, se uma vinculação intelectual, emocional, se ambas, ou nenhuma destas. De todo modo, parece tratar-se da mesma ideia que tentou expressar o Prof. Gerânio, de uma interação que se passa no interior do sujeito, estabelecida de dentro para fora, a partir do referente externo.

Sobre a forma como o aluno aprende, a Profa. Margarida refere tanto o processo de interação entre o sujeito e um referente, quanto entre dois indivíduos. Vejamos:

[...] eu penso que é nesse processo de interação com diferentes objetos ou conteúdos, que se apresentem nas diferentes disciplinas [...] de interação a partir do diálogo, das conversas, com o professor, com a professora, com os colegas, enfim (Profa. Margarida).

No âmbito desta pesquisa, o diálogo aparece como principal vetor da interação entre os indivíduos, e também referido como elemento importante no processo de ensino-aprendizagem de sala de aula. Na concepção do Prof. Cravo, contudo, o diálogo é referido não por sua potência no processo de

aprendizagem entre os indivíduos, mas como mecanismo de acompanhamento da aprendizagem que o aluno está tendo em sala de aula.

A última entrevista citada neste tópico foi concedida pela Profa. Girassol, para quem a aprendizagem acontece na interação social, seja em sala de aula, seja em outro espaço e com outros atores. Declara a entrevistada que a linha teórica que segue é a sócio-interacionista, e que Vigotsky é seu principal teórico.

Uma pesquisa conduzida por Júlio Emílio Diniz-Pereira com professores de um curso de licenciatura em Biologia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG revela dados semelhantes. Naquela pesquisa, os professores foram perguntados acerca das suas representações sobre a atividade de ensino, e suas respostas foram analisadas a partir do correspondente embasamento teórico. O quarto grupo de respostas proposto pelo autor está centrado na concepção dos entrevistados de que o ensino acontece na interação professor-aluno, sendo que o professor teria um importante papel na intermediação do aluno com o conhecimento (DINIZ-PEREIRA, 1998, p. 127). Neste caso, o processo de interação contempla tanto a dimensão sujeito-objeto, aqui apontado como o conhecimento, quanto na dimensão sujeito-sujeito/entre indivíduos, apontado na relação professor-aluno. Ainda na análise deste grupo de respostas, o autor avalia que o teor dos dados colhidos requer uma subclassificação, na mesma matriz proposta por Mizukami, e conclui que os entrevistados transitam entre uma abordagem Humanista e uma abordagem Cognitivista do processo de ensino-aprendizagem (DINIZ-PEREIRA, 1998, p. 129-130).

Os escritos de Maria da Graça Mizukami, aqui considerados, apresentam três abordagens do processo de ensino-aprendizagem de cunho interacionista, duas das quais já referidas na pesquisa de Diniz-Pereira, a saber, a abordagem Humanista, a abordagem Cognitivista, e a abordagem Sócio-Cultural. A abordagem Humanista dá ênfase a relações interpessoais, e a atividade da aprendizagem é considerada um processo que se realiza na interação com o meio. A abordagem Cognitivista é predominantemente interacionista, e, nesta perspectiva, a aprendizagem é resultado da interação entre sujeito e objeto, sobre o qual assimila informações e as recombina. A abordagem Sócio-Cultural partilha da tendência interacionista, para a qual a

relação sujeito-objeto é imprescindível para o desenvolvimento do aluno e de sua práxis (MIZUKAMI, 1986, p. 86). As descrições aqui apresentadas como síntese da obra da autora, quando cotejadas com as respostas dos entrevistados, não bastam para avaliar quais as fronteiras da concepção de interação dos entrevistados. O que se pode dizer é que todos os entrevistados referidos acima veem a interação como mecanismo fundamental do processo de ensino-aprendizagem, seja uma interação entre sujeito e objeto, seja uma interação entre sujeitos.

5.3. Aprendizagem pelo exemplo

No âmbito desta pesquisa, quando perguntados sobre a forma como os alunos aprendem, muitos entrevistados declararam, ainda que não exclusivamente, que os alunos aprendem pelo exemplo, pelo modelo. Esta convergência de respostas ocorreu em cinco das nove entrevistas, e, se consideradas todas as declarações dos entrevistados para a pesquisa, a convergência de referências à aprendizagem pelo exemplo/modelo é de sete entre nove. Note-se que nenhuma das perguntas elaboradas para as entrevistas foi formulada nestes termos, tampouco as perguntas elaboradas ao longo das entrevistas, considerando que se aplicou uma pesquisa de natureza semi-estruturada. Por conta disso, cotejei a fala dos entrevistados nesse ponto, buscando compreender o significado dessa noção. Vejamos o que disseram os entrevistados.

Quando perguntado sobre como o aluno aprende, o Prof. Lírio formulou sua resposta sobre três eixos, que são a experiência, o exemplo, e a interação. Sobre a aprendizagem pelo exemplo, disse: “[...] acho que se aprende pelo exemplo. Pela imitação do exemplo. Isso me parece ser básico. Básico no sentido de elementar para a aprendizagem”. Esta concepção do Prof. Lírio sobre a elementaridade da aprendizagem pelo exemplo pode ser entendida pelo retorno que ele teve de ex-alunos seus após formados, especialmente professores. Vejamos:

[...] boa parte das referências que meus alunos trouxeram ao longo do tempo, inclusive os meus alunos que são professores hoje, depois de passarem pela formação

pedagógica, de um curso de pedagogia que supostamente pode levá-los a ensinar, ou a aprender o que significa ensinar, ou, talvez até, ensinar como se pode aprender, meus alunos respondem que eles dependem muito da imitação de um professor que eles tiveram. Que eles começam imitando um professor. Por isso falei da questão da experiência, e falei da questão da imitação, do modelo, do exemplo, como uma base significativa pra o desenvolvimento da sala de aula, da aprendizagem em sala de aula (Prof. Lírio).

Particularmente sobre esta resposta do Prof. Lírio cabem algumas considerações. Quando o entrevistado fala sobre a aprendizagem pelo exemplo, emprega repetidamente o termo *imitação*, como em “[...] dependem muito da imitação de um professor [...]”. Mais do que pensar o professor como alguém que está dando exemplos os mais variados por estar exposto na condição de professor, e portanto, exposto na sua postura ética, na sua visão de mundo, na sua coerência, o entrevistado parece fazer referência a uma aprendizagem do modo de atuar em sala de aula – ou seja, efetivamente um modelo de comportamento. Assim é possível compreender o último trecho do excerto acima transcrito, quando diz que a imitação do modelo constitui uma base significativa para o desenvolvimento da sala de aula, ou seja, da prática de sala de aula, proporcionada na sala de aula do curso de licenciatura. Na prática do Prof. Lírio, o meio pelo qual identifica o que chama de aprendizagem pelo exemplo é o acesso a ex-alunos que já tem a sua prática docente estabelecida. Em face deste cenário, seria interessante analisar – em fórum oportuno -, se as propostas de currículo que oferecem acesso à prática docente na escola no início do curso de licenciatura não trariam outros recursos ao futuro professor quando recém-formado.

O Prof. Cravo também insere a aprendizagem pelo modelo como uma forma de aprendizagem, e responde quase nos mesmos termos que o Prof. Lírio, dizendo que “[...] o aluno vai aprender este modelo de professor que ele vê, que aí é mais aprendizagem pelo modelo, então ele vai absorver isso também”. Assim como no caso do Prof. Lírio, a percepção do Prof. Cravo sobre a aprendizagem pelo exemplo encontra eco na sua experiência pessoal, apesar de que a experiência do Prof. Cravo é da sua própria condição de recém-formado. Vejamos:

[...] quando eu comecei a dar aula para os alunos, os meus professores do ensino fundamental apareceram todos na minha frente. Então acho que na hora em que a gente está numa situação social no papel do professor, esses antigos modelos, e pode ser vinte anos atrás, eles voltam a aparecer, como fantasmas. Mas eles exercem uma influência talvez não tão explícita quanto a agente acha, mas implicitamente, certamente (Prof. Cravo).

A fala do Prof. Cravo descreveu a mesma matriz social a que o Prof. Lírio fez referência a partir do relato de seus ex-alunos. Contudo, o Prof. Cravo apresentou seu referencial teórico sobre o tema, citando Lev Vigotsky, Albert Bandura e Jean Piaget. Vejamos:

A questão de Vigotsky, então, no fundo esta importância das relações sociais que contribuem para a própria estrutura de pensamento, para mim também são elementos muito importantes, que é muito mais na relação social, nas observações das relações sociais que as pessoas constituem seus conhecimentos. Aprendizagem pelo modelo, não é? Bandura. Aqui, uma outra concepção interessante, que não vou dizer que vai ser diferente ou totalmente diferente dos outros, mas ela vai mostrar que a aprendizagem, especialmente de modelos complexos, acontece através de uma observação, de uma percepção de um conjunto que vai ser renegociado, aí lembra um pouco os processos de Piaget, para a partir disso então ser incorporado ou não ser incorporado (Prof. Cravo).

Na sua fala, o Prof. Cravo cita três referentes para sustentar sua concepção, dentre os quais Vigotsky e Bandura teorizaram especificamente sobre a aprendizagem a partir do exemplo e das relações. Em particular, Albert Bandura, psicólogo social canadense, é reconhecido pelas pesquisas que conduziu com crianças sobre a imitação do comportamento, e sua identificação com uma pessoa-modelo.

Na entrevista com a Profa. Acácia, quando perguntada se, na sua visão, as concepções dos professores influenciam os alunos, respondeu que sim, e explicou que muito se aprende a ser professor através do modelo. Na sua fala, a questão do modelo também é entendida como o modelo de atuação em sala de aula. E, assim como o Prof. Cravo, a Profa. Acácia fez referência aos professores que atuaram na sua própria escolarização. Nas suas palavras:

[...] acho que a gente aprende a ser professor por aquilo que a gente ouve sobre ser professor, estuda sobre o que é ser professor, mas a gente aprende muito pelo modelo. Uma boa parte do meu modo de ser professora tem a ver com os professores que eu tive. E aí porque eu acho que a docência é uma identidade que se constitui, não é um conjunto de saberes técnicos que eu aplico em aula. Penso que eu me

constituí como professor com conhecimentos que são teóricos, de leitura, de estudo, mas também observando como sujeito-aluno que acha que isso funciona, que aquilo não funciona. Tem algumas aulas inclusive que eu vejo, que eu me vejo como alguns professores que eu tive, porque eu sigo mesmo, assumidamente, alguns modelos, recuso outros, e acho que isso não é só comigo. Eu penso que os meus alunos, que se formam professores, aprendem comigo sobre a docência naquilo que eu digo, mas também naquilo que eu faço (Profa. Acácia).

Na sua fala, a Profa. Acácia expressou uma forte influência dos professores que atuaram na sua formação, de tal modo que, ainda hoje, vê a si própria como alguns deles. Reconheceu, sobre isso, ter assumido alguns daqueles modelos, assim como recusado outros. Para si, o reconhecimento da aprendizagem pelo modelo é marcado por uma experiência pessoal.

Na entrevista com o Prof. Adônis, ele referiu que o papel de formador do professor não é de pura transmissão de conhecimento, informação, moralidade, e mobiliza diferentes recursos, inclusive “*educar pelo exemplo*”, o que caracteriza como recurso bastante válido, ainda que “*do arco da velha*”. Para o entrevistado, este recurso é válido desde a educação infantil até a etapa universitária, o que sinaliza que seu entendimento sobre aprendizagem pelo exemplo não está limitado à aprendizagem de um modo de atuação do professor em sala de aula.

A Profa. Girassol, por sua vez, reconheceu a aprendizagem pelo exemplo nas duas perspectivas aqui consideradas, tanto aquela referente ao modelo de atuação do professor em sala de aula, quanto aquela referente à sua postura pessoal/profissional. Sobre esta segunda perspectiva, a Profa. Girassol explicou que o aluno em sala de aula aprende “não apenas o conteúdo que eu estou trabalhando, [...] mas da minha postura ética, da minha didática”. Sobre a primeira perspectiva, referente ao modelo de atuação do professor em sala de aula, explicou:

Alguns dizem, inclusive, que aprendem mais sobre o como a gente está fazendo do que em relação ao conteúdo. Aprendem a ser professores conosco, com certeza, mais do que um professor que deu uma teoria da aprendizagem e diga “olha, a aula deve ser assim”. Na verdade, fica muito marcada a forma como esta aula é dada (Profa. Girassol).

No excerto acima, a Profa. Girassol também fez menção ao retorno tido por si de alunos que teve. Sobressaiu na sua fala uma percepção de primazia

da aprendizagem pelo exemplo sobre a aprendizagem pela predição, rejeitando, desse modo, o dito popular “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”.

O Prof. Gerânio também referiu o processo pelo qual os antigos professores do sujeito se presentificam diante de si quando se é colocado na situação de professor. Por último, a Profa. Margarida reconheceu a aprendizagem pelo modelo, que identifica através das experiências do aluno em sala de aula.

Como visto, diferentes entrevistados declararam sua crença na aprendizagem pelo exemplo, e justificaram sua percepção de forma muito semelhante. Contudo, com exceção do Prof. Cravo que citou alguns teóricos, os entrevistados não explicaram como ocorre esse processo de aprendizagem, dizendo apenas que o aluno aprende pelo exemplo do professor em sala de aula.

No sentido de situar estes dados ofertados pela pesquisa, buscou-se outros referentes além daqueles apresentados no capítulo sobre o referencial teórico, tais como Miguel Arroyo. No livro *Ofício de Mestre*, Arroyo fala sobre o tema da aprendizagem pelo exemplo nos mesmos termos dos entrevistados, sugerindo a existência de um processo pelo qual o aluno imita o professor, mas sem explicar de que forma este processo se estabelece. Ao responder retoricamente à questão de como se aprende a ser professor, diz:

Nas formas como os professores e as professoras dos primeiros anos de nossa experiência escolar vivenciam essa forma de ser e dever. Com eles e elas teremos de nos parecer. O aprendizado por imitação e contágio [...] Sua imagem nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente (ARROYO, 2007, p.125).

Assim como disseram os professores Gerânio e Cravo, e também a Professora Acácia, Arroyo diz que o sujeito aprende a ser professor com antigos modelos, que contagiam o sujeito e que serão por ele imitados no presente.

Em Paulo Freire, no capítulo “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” do livro *Pedagogia da Autonomia*, o valor do exemplo é expresso quando o autor diz que “não há pensar certo fora de uma prática

testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo” (FREIRE, 2002, p. 19). Repete, ao longo de sua obra, a importância da crítica do professor sobre sua atividade, sua postura diante dos alunos, porque os professores deixam de si nos alunos, e sua coerência, como efetividade da aprendizagem.

Neste contexto apresentado por Paulo Freire, ainda que não se trate da descrição de um processo de aprendizagem, ou de parte de um processo de aprendizagem, é possível situar as falas dos entrevistados. Freire reconhece este processo descrito pelos entrevistados no qual os alunos aprendem da postura, das escolhas, do exemplo do professor em sala de aula. Trata-se de uma forma de aprendizagem pelo aluno.

É na pesquisa de Júlio Emílio Diniz-Pereira com professores de um curso de licenciatura da UFMG que encontramos dados semelhantes aos verificados nesta pesquisa, os quais são classificados pelo autor no âmbito das abordagens propostas por Mizukami. Analisando as respostas do que chamou de primeiro grupo de respostas, escreveu:

Alguns destacaram também a importância de se ter “bons professores” durante o curso de formação, talvez para que esses “mestres” sirvam de exemplo ou de modelo para o futuro docente (DINIZ-PEREIRA, 1998, p. 123).

No estudo de Diniz-Pereira, o chamado primeiro grupo de respostas, que reuniu as respostas sobre a aprendizagem pelo exemplo ou modelo, é interpretado como mais aproximado à abordagem tradicional da aprendizagem. Nesta abordagem, como explica Diniz-Pereira, o ensino é essencialmente verbalista, mecânico, mnemônico.

Por outro lado, no livro Ensino: abordagens do processo, de autoria de Maria da Graça Mizukami e fartamente referenciado nesta dissertação, não se encontra menção a este processo de aprendizagem pelo exemplo como exposto pelos entrevistados. A menção que se encontra à aprendizagem pelo modelo diz respeito a modelos culturais, matrizes de pensamento, e não a este processo de aprendizagem pelo exemplo. Quando o Prof. Cravo cita Piaget, diz que o processo de percepção e renegociação do conjunto de informações lembra os processos descritos por aquele autor. Em Mizukami, Piaget é referência da abordagem Cognitivista, para quem a aquisição do conhecimento envolve, ao menos, duas fases: a primeira, de constatação, cópia, repetição, e

a segunda, de relações e combinações. Mesmo nesta perspectiva, seria impreciso dizer que a concepção de aprendizagem pelo exemplo/modelo trazida pelos entrevistados está comportada por esta teorização descrita por Mizukami. Igualmente, o tema não está abarcado nos escritos de Fernando Becker em “Epistemologia do Professor”.

5.4. Aprendizagem pela experiência

Para além da aprendizagem pela interação e da aprendizagem pelo exemplo ou modelo, os entrevistados desta pesquisa também apontaram a aprendizagem pela experiência como constitutiva do processo de ensino-aprendizagem. Três sujeitos usaram o termo *experiência* para descrever o processo de ensino-aprendizagem, ainda que suas concepções sobre o tema tenham nuances diferentes.

O Prof. Lírio, quando perguntado sobre a forma como o aluno aprende, respondeu que a palavra mais significativa para tratar do assunto era *experiência*. Vejamos:

Acho que a palavra pra mim mais significativa pra falar em forma de aprendizagem é experiência. Mas experiência no sentido amplo. O aluno só aprende se ele puder fazer a experiência de aprender. Porque a aprendizagem é evidentemente uma experiência. Eu tomo referências, tomaria referências básicas e clássicas a respeito disso: ninguém aprende a tocar cítara, a não ser tocando cítara. Essa é uma velha explicação aristotélica básica para definir um pouco o valor da experiência na aprendizagem (Prof. Lírio).

De início, o entrevistado explica que a noção de experiência com que opera é ampla, e refere-se à experiência de aprender. Contudo, logo utiliza-se da chamada explicação aristotélica sobre a importância da experiência, que se refere diretamente a uma experiência prática de aprendizagem, por tentativa e erro, que é o caso de tocar a cítara. Ainda na mesma fala, o Prof. Lírio nega que sua concepção sobre aprendizagem seja uma concepção comportamentalista, como seu exemplo poderia sugerir. Neste ponto, observa: “Quando eu falo em experiência, também penso na experiência que se realiza na ação de aprender, logo eu estou também dizendo que existem muitos elementos tematizados pelos construtivistas que devem ser levados a sério”.

Na fala do Prof. Lírio, fica confusa a noção de experiência do aprender que ele refere, porque não é descrita em termos de um processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o exemplo que oferece é o de uma experiência prática, que considera importante, assim como as contribuições feitas pelos construtivistas.

Na pesquisa conduzida por Diniz-Pereira referida no tópico anterior, a representação ora apresentada pelo Prof. Lírio seria categorizada no terceiro grupo de entrevistas, o qual representou o ensino como uma mudança de comportamento ou o desenvolvimento de determinadas capacidades, atitudes e habilidades nos alunos, categorizada pelo autor como uma concepção aproximada de uma abordagem comportamentalista do processo de ensino-aprendizagem. A teorização de Mizukami descreve a abordagem comportamentalista/behaviorista do processo de ensino-aprendizagem nos mesmos termos utilizados por Diniz-Pereira.

O Prof. Cravo, quando perguntado sobre a dinâmica professor-aluno-conhecimento que achava mais adequada para a sala de aula, explicou que isto depende do conteúdo a ser trabalhado e do tipo de conhecimento que está em pauta. São suas palavras:

Quando quero que os alunos sintam, ou percebam como é a situação de ser professor, para sair desse lado aluno-professor, eu tenho que criar condições para que eles façam isso. Isso pode ser em forma de seminário, isso pode ser coisas que não se fala mais tanto como o micro-ensino, em que eles assumem partes de aulas. São experiências concretas (Prof. Cravo).
--

No exemplo trazido pelo Prof. Cravo, quando seu objetivo é que os alunos sintam-se na posição do professor, propõe uma atividade concreta, em que o aluno assumirá efetivamente uma parte da aula como o professor. Nesse caso, entende que o aluno está aprendendo por uma experiência concreta. Esta perspectiva do Prof. Cravo aproxima-se do exemplo da prática da cítara, já que, neste exemplo, o aluno pratica a atividade docente. Por outro lado, a proposta de que ocupe esta posição tem a ver com o sentir-se naquela posição, e com isso aprender. Nesta perspectiva, a noção da aprendizagem pela experiência aproxima-se de uma aprendizagem emocional, afetiva.

Neste sentido é a resposta do Prof. Gerânio, quando perguntado sobre a forma como o aluno aprende. Vejamos:

É, pela experiência. Mas a experiência no sentido bem no conceito de experiência que o Benjamin fala. Experiência no sentido assim, não só a experiência de eu passar por algo, mas eu passar por algo e aquele algo passar por mim. Isso é experiência (Prof. Gerânio).

Na perspectiva do Prof. Gerânio, a aprendizagem pela experiência é uma aprendizagem afetiva, a qual se opera através da vivência emocional do sujeito com o evento ou o objeto em referência. Para ele, experienciar é sentir, o que pode levar efetivamente à aprendizagem. Poderia-se dizer que o Prof. Gerânio teoriza um processo que o Prof. Cravo refere através da descrição da atividade de condução da aula que propõe a seus alunos. Sobre esta perspectiva não escrevem Mizukami ou Becker, tema que se aprofunda no tópico seguinte sobre a aprendizagem e a afetividade.

5.5. Aprendizagem e afetividade

Na condução da pesquisa, ao serem perguntados sobre o processo de ensino-aprendizagem, os entrevistados fizeram diversas referências à interatividade entre os sujeitos e ao diálogo. Na entrevista com o Prof. Gerânio, por exemplo, aparece a ideia do aprendizado como uma experiência interativa e dialógica. Sobre isso, foi-lhe perguntado diretamente se a aprendizagem passa pelo afeto, a que o entrevistado responde que passa totalmente. Vejamos:

Não consigo imaginar aprendizagem que não tenha afeto. [...] mesmo essa aprendizagem mais mecanizada, ela passa pelo afeto. Eu falo mecanizada, bá: fazer a tabuada. Tem afeto. [...] eu trabalho muito na via do afeto. Da afetação. Não necessariamente do afeto, assim, legal, divertido (Prof. Gerânio).

Na fala do Prof. Gerânio, o afeto é posto como elemento indissociável da aprendizagem, mesmo quando o referente é a aprendizagem a que chama de mecanizada, como no caso da aprendizagem da tabuada; emprega os termos

afeto e *afetação*, duas categorias que não ficam suficientemente conceituadas através da sua fala. Instado a distinguir ditos conceitos, explicou:

[...] uma noção de afeto que a gente tem é muito ligada à noção de afeto romântico. 'Ai, tenho um afeto, acho tão querido'. Acho que é legal, ter uma relação com o professor, professor que eu ache querido. Mas não é necessariamente isso. O Espinoza vai dizer que os afetos, eles são tristes e alegres. Uma paixão, um ódio, ele pode produzir aprendizagem (Prof. Gerânio).

Para compreender a concepção do Prof. Gerânio sobre a questão da afetividade no processo de aprendizagem, é preciso pensar suas respostas em outros termos. Para ele, o afeto é um sentimento, independentemente do tipo de sentimento. Assim, é possível compreender um afeto triste. A afetação, por sua vez, é o processo pelo qual o sujeito sente algo em relação a alguma coisa ou alguém. Noutras palavras, o entrevistado entende que a aprendizagem passa pelas emoções do sujeito aprendente.

Para explicar sua perspectiva sobre afetação, o entrevistado dá exemplos de respostas oferecidas por seus alunos quando lhes pergunta porque escolheram ser professores. Em todas as falas descritas pelo entrevistado, os alunos expressam um sentimento em relação ao antigo professor da escola ou um sentimento em relação à própria disciplina posteriormente escolhida para lecionar, o que o entrevistado chama de afeto. São suas palavras:

[...] A grande maioria escolhe [ser professor] porque teve um afeto. [...] Porque você escolheu fazer licenciatura em matemática? A grande maioria vai dizer porque teve uma experiência. Experiência. Na escola, que tocou, lembrou do professor, até do cursinho. Mas tem uns que vão pelo contrário. "Eu tive um professor de matemática muito ruim!" E eu via que tinha afetação (Prof. Gerânio).

No exemplo acima, o aluno referido pelo entrevistado tem um sentimento pelo antigo professor que o marcou, que produziu afetação. Em mais um exemplo apresentado pelo Prof. Gerânio, uma aluna descreve um sentimento de descoberta e apaixonamento pela literatura durante o cursinho pré-vestibular que frequentou, em contraponto a uma experiência muito ruim tida no Ensino Médio. Em outra passagem da entrevista, explicando sua concepção sobre a experiência na aprendizagem, o entrevistado dá um exemplo sobre a

perda de um familiar por um sujeito. Segundo ele, um sujeito pode perder um familiar e não ser afetado por aquilo, assim como pode efetivamente experienciar aquele evento. Novamente, o que o Prof. Gerânio está dizendo é que o sentimento é a marca da experiência, e portanto, do aprendizado. Nesse sentido, conclui: “Sim, tem afeto, e afetação. Quer dizer, tem afetação, que produziu experiência. Não tem experiência sem afetação”.

Na entrevista com a Profa. Azaleia, quando perguntada sobre a forma como o aluno aprende, a primeira formulação que oferece é “acho que é uma questão de afecção”. Sem aprofundar a referência à afecção, é perguntada sobre elementos que compõem o processo de aprendizagem segundo sua experiência. Nesse ponto, refere como muito importante a relação do professor com a matéria que leciona.

Depende do grau da intensidade da tua relação com aquela matéria que tu tomas para botar em circulação no momento de ensinar a aprender. Então, se tu tens com ela uma relação canônica, dogmática, seja em relação ao texto, seja em relação a um conteúdo, autor, eu acho que tu vais, isso vai passar pros alunos. Se tu tens uma relação de inspiração, de sentir desafiado pela matéria, e usá-la como trampolim para a partir dela criar problemas, pesquisa, criar a própria docência, acho que isso passa. Isso faz parte da afecção, dessa potencialidade de afetar e de ser afetado, e também da receptividade para ser afetado. Não sei. Como que furasse assim. Acho que tem a ver com a paixão da gente, com desejo pela matéria (Profa. Azaleia).

De imediato, identifica-se similitudes entre a fala do Prof. Gerânio, antes analisada, e a fala da Profa. Azaleia. Ambos falam neste processo de afetar e ser afetado. Na fala da Profa. Azaleia, contudo, a exposição é feita na perspectiva do professor, o qual teria a capacidade de afetar seus alunos a partir da sua própria relação com a disciplina que leciona, seus autores, etc. Se, por um lado, a entrevistada fala na potencialidade do professor de afetar, aceita também a capacidade do aluno de ser afetado. Para complementar, cita Espinoza, e refere a mesma ideia já expressada pelo Prof. Gerânio sobre paixões tristes e paixões alegres.

Em entrevista com a Profa. Gérbera, perguntada se o processo de aprendizagem passa pelo afeto, declara que sim, e que o termo técnico para isso é *transferência*. “O aluno transfere para suas relações escolares, para o professor, afetos e sentimentos... emoções”. Explica que essa transferência, conceito formulado no âmbito da psicanálise, interfere na relação professor-

aluno. Esta referência fora feita também noutra trecho da entrevista com o Prof. Gerânio, o qual classificou como muito importante para o professor a capacidade de reconhecer o mecanismo da transferência no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência da resposta da Profa. Gérbera sobre o mecanismo da transferência, é perguntada se esta sua resposta rejeitava a ideia do afeto amoroso na relação professor-aluno. Sobre isto, declara que sua fala sobre afeto no processo de ensino-aprendizagem não faz referência aquele amor tradicional, mas a essas emoções e sentimentos do aluno, os quais estão sujeitos à transferência. Declara, por outro lado, que “uma relação de amizade é fundamental na relação professor-aluno”. Nesse ponto, cita um ensaio de Giorgio Agamben sobre o amigo, que seria como ela, entrevistada, entende que deva ser a figura do *amigo* nessas relações.

Na entrevista com a Profa. Girassol, perguntada se o aprendizado passa pelo afeto de alguma forma, responde que tudo na vida do ser humano passa pelo afeto, considerando se tratar de uma dimensão do ser humano. No trecho da entrevista transcrito abaixo, a letra *E* representa a fala da entrevistada, enquanto a letra *P* representada a fala do pesquisador. Vejamos:

<p>E: É parte do processo. É uma das dimensões humanas. Não só o cognitivo. Nós não somos apenas um cérebro. Não tem apenas um aluno pensante na minha frente, e esse pensamento não se dá separado das outras dimensões, da dimensão emocional, da dimensão física, do conjunto das dimensões que compõem um ser humano.</p> <p>P: Ou seja, o aluno está ali também emoções. Mas elas participam desse processo?</p> <p>E: Claro, com certeza. Elas contribuem ou dificultam a aprendizagem (Profa. Girassol).</p>
--

Na exposição da Profa. Girassol sobre o tema da afetividade, é a primeira oportunidade em que o termo *emocional* aparece, fazendo referência à presença do afeto na aprendizagem. Na percepção da entrevistada, ditas emoções estão presentes no processo, ainda que possam contribuir ou dificultar o processo da aprendizagem. Nesse ponto, alinha-se à perspectiva da transferência trazida pela Profa. Gérbera, no sentido de que o sujeito aprendente transfere suas emoções para objetos e pessoas, indistintamente.

A Profa. Acácia, quando perguntada se o afeto está relacionado ao processo de aprendizagem, responde que sim. Vejamos:

Eu acho que sim. Eu sou uma professora que acredito na dimensão do cuidado, como uma dimensão “*caring*”, como uma dimensão da docência. Inegável, me parece. Mas, o cuidado, ele assume características muito diferentes dependendo do nível de ensino no qual a gente atua [...] sobretudo com adultos, o *caring* passa muito menos pelo contato físico, óbvio que não, não preciso abraçar o meu aluno para dizer que eu estou preocupada com ele, mas tem essa preocupação com a angústia dos alunos (Profa. Acácia).

Na entrevista da Profa. Acácia, a questão do afeto na aprendizagem aparece aproximada a uma noção de cuidado do professor para com aluno, cuja expressão prática é diferente em cada nível escolar. Na universidade, o cuidado seria expresso pela preocupação do professor com seus alunos, desde suas angústias até o cuidado de chamá-los pelo nome. Um exemplo que dá para explicar a dimensão do cuidado com alunos adultos é sobre dias de aula em que faz muito frio. Nestes dias, segundo a professora, é importante fazer algum comentário que gere empatia nos alunos, acessando esta dimensão humana do sujeito, ainda que, na prática, ela não possa fazer nada que interfira no conforto térmico. Na fala da Profa. Acácia, o afeto não é descrito como afetação, e também não é descrito como o afeto da amizade, e sim como uma manifestação do cuidado.

Respondendo à mesma pergunta, a Profa. Margarida responde que sim, o afeto faz parte do processo de aprendizagem. Explica que no ensino superior a demonstração desse afeto é diferente, é representado pela noção de respeito, respeito no sentido de se estabelecer uma relação horizontal entre aluno e professor. Não afasta, contudo, a possibilidade de que se estabeleça um laço de amizade nesta relação.

O Prof. Adônis fica em dúvida, e diz: “Cara, o que eu vou te dizer? Eu sou uma pessoa afetiva, mas eu não acho que isso seja condição para o exercício do magistério com adultos”. Segundo o entrevistado, o ensino superior é um espaço para o sujeito se construir, se auto-construir como profissional da sua área, desenvolver autonomia. Com essa resposta, ele opõe a presença do afeto ao desenvolvimento da autonomia, levando a crer que seu entendimento de afeto na aprendizagem estaria próxima da ideia de cuidado, já dispensável no ensino superior.

Na pesquisa, o professor Gerânio e as professoras Gérbera, Azaleia e Girassol reconheceram que os sentimentos, ou as emoções, são elementos que operam continuamente no processo de ensino-aprendizagem, em qualquer nível de aprendizagem. A Profa. Acácia acredita que o processo de aprendizagem passe pelo afeto, marcado pela dimensão do cuidado do professor para com o aluno. Semelhante é o entendimento da Profa. Margarida, que enxerga a presença do afeto no processo de ensino-aprendizagem através de uma postura horizontal do professor perante seus alunos, respeitosa às suas opiniões e seus posicionamentos. Por último, o Prof. Adônis entende que o afeto não é importante na docência com adultos no âmbito do ensino superior. Identifica o afeto com a escolarização básica.

Na descrição de Maria da Graça Mizukami sobre as principais teorias de ensino-aprendizagem, a primeira teoria em que se encontra referência ao aspecto emocional do indivíduo é a chamada Teoria Humanista. Descrevendo as características gerais desta abordagem, a autora diz que se dá “ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com sua orientação interna” (MIZUKAMI, 1986, p.38). Nesta linha, a abordagem Humanista ocupa-se da personalidade do indivíduo, sua organização pessoal da realidade, seu autoconceito.

Especificamente em relação ao atravessamento da afetividade ou da emocionalidade do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, o livro *Terapia Centrada no Paciente*, de Carl Rogers, propõe que “A emoção acompanha, e de modo geral facilita, a conduta dirigida para um fim” (MIZUKAMI, 1986, p. 39). Esta proposição encontra eco nas respostas formuladas pelas professoras Azaleia, Gérbera e Girassol, bem como pelo Prof. Gerânio. A Profa. Girassol, em especial, destaca que as emoções não apenas contribuem com a aprendizagem, podendo também dificultá-la.

Contudo, é na chamada abordagem Cognitivista que as emoções são consideradas em suas articulações com o conhecimento. Vejamos:

[...] toda a atividade do ser humano implica a consideração de duas variáveis: inteligência e afetividade. O desenvolvimento da inteligência implica, portanto, em desenvolvimento afetivo. A afetividade e a inteligência são interdependentes, não havendo autonomia de uma sobre a outra (MIZUKAMI, 1986, p. 61).

Como visto até aqui nas falas dos entrevistados, é justamente desta interrelação que falam, de como a afetividade do aluno interfere no processo de ensino-aprendizagem. Note-se que a interferência não é apenas no processo de aprendizagem, para o que se considera em jogo apenas as emoções do aluno, mas também no processo de ensino, considerando que as emoções/os sentimentos do aluno também reverberam no professor. Especificamente sobre este tema falou o Prof. Gerânio:

Se o nosso Estado pudesse prover, sabe, uma análise! Você se conhecer... como vou reconhecer quando o outro está projetando algo em mim? Eu tenho que reconhecer o que me toca! A projeção ela é dupla. O terapeuta, o professor... em algum momento aquilo vai bater em ti. E quando bate você reconhece. Em alguns isso fica super evidente. Você percebe. Claro, você não conhece a história do sujeito, então você não sabe o que você está assumindo, mas você sabe que você está assumindo alguma coisa (Prof. Gerânio).

O que o Prof. Gerânio explica é que o processo de ensino-aprendizagem também está sujeito à dimensão afetiva do professor, especialmente porque tocada pelos sentimentos e projeções do aluno. No campo da psicanálise são descritos dois fenômenos da relação paciente-analista que explicam este processo e fundamentam a fala do Prof. Gerânio, os chamados fenômenos transferencial e contratransferencial. Sobre o fenômeno transferencial descreve a literatura do campo:

De forma extremamente genérica, pode-se conceituar o fenômeno transferencial como o conjunto de todas as formas pelas quais o paciente vivencia com a pessoa do psicanalista, na experiência emocional da relação psicanalítica, todas as “representações” que ele tem do seu próprio *self*, as “relações objetais” que habitam seu psiquismo e os conteúdos psíquicos que estão organizados como “fantasias inconscientes” [...] (ZIMERMAN, 1999, p. 331).

No fenômeno transferencial, o paciente projeta no psicanalista sentimentos oriundos de outros espaços e relações. Partindo do fenômeno transferencial, é possível entender o fenômeno contratransferencial, aquele pelo qual o psicanalista reage em função das projeções do paciente. O conceito de fenômeno contratransferencial é conceito pelo campo da psicanálise nos seguintes termos:

A constante interação entre analista e paciente implica um processo de *uma recíproca introjeção, das identificações projetivas do outro*. Quando isso ocorre mais especificamente na pessoa do analista, pode mobilizar nele, durante a sessão, uma resposta emocional – surda ou manifesta – sob a forma de um conjunto de sentimentos, afetos, associações, fantasias, evocações, lapsos, imagens, sensações corporais, etc (ZIMERMAN, 1999, p.350).

Noutras palavras, o fenômeno contratransferencial consiste na reação emocional do psicanalista às projeções feitas pelo paciente, as quais são predominantemente inconscientes. Na técnica psicanalítica, ainda que a questão comporte divergências, o analista deveria ser capaz de reconhecer a projeção de sentimentos, a superposição, e reconhecer aquilo que ele próprio sente, encontrando a melhor forma de lidar com a situação.

Na entrevista ora em comento, o que o entrevistado diz é que se cria uma relação professor-aluno em sala de aula durante o período letivo e que esta relação comporta fenômenos semelhantes aos descritos pela psicanálise, pelos quais o aluno projeta sentimentos no professor e o professor reage a essa carga. Nesta perspectiva, o professor e, portanto, o processo de ensino também é influenciado pela afetividade.

Em suma, os dados ofertados pelos entrevistados não se amoldam hermeticamente a uma das teorias oferecidas pelo referencial teórico aqui examinado, diante do que se pode apontar relações e até alguns pontos de convergência.

5.6. Apontamentos finais

A análise dos dados sobre a concepção dos entrevistados sobre a forma como o aluno aprende requereu a propositura de algumas categorias de análise específicas que auxiliassem na interpretação dos dados. Estas categorias foram identificadas na convergência das respostas para alguns temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, tais como a interatividade, a afetividade e o modelo/exemplo. Para analisar estas categorias, foram mobilizados não apenas os teóricos inicialmente propostos nesta pesquisa como Maria da Graça Mizukami e Júlio Emílio Diniz-Pereira,

mas outros como Paulo Freire, Miguel Arroyo, e até mesmo David Zimerman, teórico do campo da psicanálise.

Como referido nas considerações preliminares deste capítulo, alguns entrevistados declararam expressamente que uma única teoria de ensino-aprendizagem não dava conta da sua concepção sobre a forma como o aluno aprende no âmbito do processo de sala de aula. Esta percepção dos entrevistados acabou por se confirmar nos dados da amostra investigada. Os sujeitos desta pesquisa apresentaram alguns elementos que identificavam como integrantes do processo de ensino-aprendizagem, na maioria das vezes sem declarar uma abordagem teórica específica.

Observou-se, também, que alguns entrevistados atribuíram ao processo de ensino-aprendizagem elementos que a teoria classifica como divergentes ou incompatíveis. Um mesmo entrevistado nesta pesquisa apontou como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem a imitação do modelo, a experiência e a interação, elementos classificados em abordagens a priori divergentes. A perspectiva de aprendizagem pelo modelo é classificada por Diniz-Pereira como mecanismo teorizado pela abordagem tradicional, enquanto a perspectiva de aprendizagem pela interatividade é especialmente identificada com a abordagem Cognitivista. Em outro caso, o entrevistado citou como elementos do processo de ensino-aprendizagem a experiência, a construção e a reconstrução de ideias, e até mesmo a “decoreba”. Note-se que sua referência à decoreba sugere um processo de ensino e de aprendizagem por decoreba, e não a mera fixação da informação pelo aluno.

Neste ponto da análise, observa-se que o próprio referencial teórico sobre uma categorização ou classificação das abordagens de processo de ensino-aprendizagem identificadas no campo educacional não basta a uma análise de dados como proposta nesta pesquisa. Especialmente em relação à obra de Maria da Graça Mizukami, Ensino: as abordagens do processo, observa-se que as abordagens descritas não logram dar o limite de cada proposta teórica, sendo bastante árido identificar o seu espectro de alcance.

Por fim, cabe observar que os entrevistados empregaram diferentes termos e expressões para se referir à transição entre o não saber e o saber supostamente resultante do processo de ensino-aprendizagem. Como descrito no referencial teórico, a literatura do campo educacional comporta diversos

termos, como construção, aquisição, apreensão, sendo que cada um deles remete uma perspectiva do processo de ensino-aprendizagem. Entre os entrevistados, a Profa. Margarida refere este rol de termos disponíveis para falar do assunto, e reconhece que cada termo tem uma equivalente teórica. Vejamos o que diz a Profa. Margarida:

Agora, as palavras às quais eu me referia, a gente fala em aquisição de conhecimento, apropriação de conhecimento, construção de conhecimento, cada uma dessas palavras tem uma relação com uma determinada teoria muito ligado à psicologia da aprendizagem. Eu não costumo falar muito em construção de conhecimento, ou em produção. Eu falo muito mais em aquisição, que é algo mais amplo, e envolve também construção (Profa. Margarida).

Como refere acima a entrevistada, existe uma escolha conceitual relacionada a esta escolha terminológica. Contudo, no âmbito desta pesquisa não foi possível observar uma relação direta entre o termo empregado pelo entrevistado e suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

6. ANÁLISE DE DADOS: Papel do Professor

6.1. Considerações preliminares

Nesta pesquisa, os nove sujeitos entrevistados foram perguntados diretamente sobre sua concepção a respeito do papel do professor na sociedade contemporânea. Este questionamento está relacionado ao segundo eixo do conceito “concepção de professor” proposto neste trabalho, como apresentado ao longo da dissertação.

Inicialmente, observo que as respostas ofertadas pelos entrevistados à pergunta “qual o papel do professor na sociedade contemporânea?” revelaram, ao menos à primeira vista, uma identidade conceitual para o termo *papel*, considerado para tanto o conceito entendido pelos sujeitos e o conceito delimitado no referencial teórico da pesquisa. Eric Hoyle propõe o conceito de papel como a interrelação entre uma posição ocupacional, um padrão de comportamentos e um padrão de expectativas sociais (LIMA, 1996). E, nesse sentido, quando perguntados sobre o papel do professor, os entrevistados reconheceram esta posição ocupacional, este status do professor, condição primeira para atender ao questionamento. Reconheceram, igualmente, que a esta posição de professor estão associados comportamentos específicos, característicos da posição. E, por fim, apresentaram suas próprias expectativas sobre os comportamentos associados a esta posição de professor. Neste ponto, a Profa. Acácia assevera que o próprio campo da educação é alvo de diferentes expectativas sociais, as quais são disputadas por vários grupos, inclusive pelos professores. Vejamos suas palavras:

[...] penso que as pessoas evocam muito a ideia, uma ideia bem comum, de dizer que qualquer questão social, qualquer problema, é porque falta educação. Eu acho isso muito raso. Não falta educação. Tem educação. Pode não estar do jeito que a gente gosta, que determinados grupos gostam. Mas são grupos, que pensam a educação para alguma finalidade. Então, o que eu acho que é o papel do professor na sociedade? Disputar. Disputar espaços, disputar concepção (Profa. Acácia).

No trecho acima, quando perguntada sobre o papel do professor na sociedade contemporânea, a Prof. Acácia apresenta um quadro de disputa que não se restringe à atividade específica do professor, mas alcança o campo da

educação. Nesse cenário, as expectativas individuais dos professores e as expectativas da classe dos professores são vistas como uma parte deste contexto de influência sobre a educação e também o papel do professor. Não é à toa que a Profa. Acácia responde à pergunta sobre o papel do professor com o contexto das disputas sobre a educação, e sim porque, a seu ver, a atividade do professor é influenciada pela disputa do campo da educação.

Sobre esse tema escreveu Tomaz Tadeu da Silva, em capítulo do livro Trabalho Docente: formação e identidades, em que diz:

A natureza do trabalho docente e o status profissional e social do/a professor/a são evidentemente afetados por diversas transformações sociais e culturais que caracterizam esse nosso tempo. Há alguns anos, algumas análises sociológicas mais críticas vêm apontando precisamente para um processo gradual de proletarização da profissão docente, caracterizado não apenas por uma degradação dos níveis salariais, mas também por um crescente controle, desqualificação e intensificação de seu trabalho, sobretudo por intermédio da introdução de currículos e metodologias de orientação tecnicista (SILVA, 2002, p. 259).

O que este excerto do texto de Tomaz Tadeu da Silva reflete é justamente esta relação entre o trabalho docente e as mudanças sociais que ocorrem, especialmente sobre a área da educação, operadas através das ferramentas disponíveis como o currículo e a metodologia de ensino.

O Prof. Adônis, diante do mesmo questionamento, declara: “[...] A gente passa por um momento que talvez a gente nunca tenha sido tão desprestigiado socialmente. Todo mundo entende de educação, todo mundo pode falar de educação...” (Prof. Adônis). Neste trecho, o Prof. Adônis faz a mesma referência que fez a Profa. Acácia, no sentido de reconhecer na atualidade um momento político-social em que a educação está em disputa, e no qual, inclusive, a posição de professor não está exercendo tanta influência quanto outrora.

Ainda que todos os entrevistados tenham reconhecido a gênese da pergunta, dois sujeitos resistiram ao emprego do termo *papel*, como no exemplo abaixo, extraído da entrevista da Profa. Azaleia:

E: Hoje eu falei assim: que isso essa coisa de papel? Que que (sic) usam tanto “papel” na sociologia, nas ciências sociais, não é? [...] Então, papel... Mas acaba virando, enfim. **Acho complicado usar papel. Porque acabou virando um senso comum.** Então tá, é um paradigma que comporta essa noção. O papel nosso... risos... eu não sei! (Profa. Azaleia) – grifo do autor.

Essa resistência ao próprio emprego do termo *papel* para discutir a atividade do professor parece estar relacionada com a sua própria concepção de papel do professor, a qual ela descreve como a de que o professor deve ser criador, desafiador, transcriador. Descreve um papel que é criativo, propositivo, inquietante. Nessa perspectiva, falar no papel do professor é limitar essas possibilidades.

Outro caso de resistência ao emprego do termo *papel* é da Profa. Gérbera, que deu início à sua resposta da seguinte forma: “Pois é. Prefiro a noção de função. Não sei. Função de transmissão da cultura herdada” (Profa. Gérbera). E, quando perguntada sobre a razão da resistência ao emprego do termo *papel* e escolha do termo *função*, respondeu que *função* é mais analítico, e que *papel* pode ser psicologizante; é mais forte.

Em outras palavras, o que a Profa. Gérbera diz é que o termo *papel* não se encaixa adequadamente para discutir a atividade do professor. É como se o termo *papel* trouxesse consigo uma série de elementos com os quais nem todos a entrevistada concordasse. Nesta perspectiva, é a mesma resistência que apresentou a Profa. Azaleia: ambas compreenderam o que estava sendo perguntado, mas revelaram que sua forma de conceber aquela atividade (a atividade docente) não comportava adequadamente o termo *papel*.

Tomando como exemplo de resposta as falas das professoras Azaleia e Gérbera acima referidas, aponto que a análise dos dados coletados através da aplicação do questionário sobre o papel do professor na sociedade contemporânea sugere que os entrevistados não têm uma concepção completamente formada sobre este tema. De todas as perguntas direcionadas aos entrevistados, a pergunta “qual o papel do professor na sociedade contemporânea?” foi aquela mais rápida e claramente assimilada, contudo, a resposta não foi a mais facilmente formulada. Dos nove sujeitos entrevistados, sete deles reagiram com desconforto à pergunta, cujas respostas

contemplaram as interjeições “*pois é, né?*”, “*boa pergunta!*”, e a declaração de “*não sei*”.

Os dados em análise, obtidos exclusivamente da entrevista aos sujeitos pesquisados, revela que a concepção sobre o papel do professor na sociedade contemporânea não é consensual entre os sujeitos. Ainda que haja pontos de contato entre algumas das respostas colhidas, não se poderia dizer que o grupo entrevistado converge para uma determinada concepção, ou divide-se entre duas. A marca das respostas é uma diversificação. Este dado confirma a hipótese de que partiu esta pesquisa, qual seja a de que os docentes dos cursos de licenciatura têm suas próprias concepções sobre o professor, e que não necessariamente convergem.

6.2. O papel do professor

Quando questionados sobre o papel do professor, dois sujeitos fizeram referência ao papel do professor como um papel de formação humana. Contudo, em nenhuma destas oportunidades os entrevistados apresentaram os elementos ou pressupostos que embasam esta noção de formação humana. Vejamos alguns trechos da entrevista da Profa. Girassol:

[...] nós somos muito importantes para uma sociedade, porque atuamos na formação humana (Profa. Girassol).

Na formação de seres humanos, seja de um professor de educação infantil, de ensino fundamental séries iniciais, finais, ensino superior, pós-graduação. Nós atuamos na formação de seres humanos. Com certeza, seres humanos em seu processo de formação (Profa. Girassol).

Uma formação humana é algo integral. Envolve todas as dimensões do ser humano (Profa. Girassol).

Na fala da Profa. Girassol, não é clara a compreensão do que significa esta formação humana que ela destaca como muito importante para a sociedade e que seria o papel do professor. Quando confrontada com a pergunta “*qual a dimensão, o que abrange o ‘seres humanos’?*”, responde:

“Uma formação humana é algo integral. Envolve todas as dimensões do ser humano”.

O Prof. Adônis também usa da expressão formação humana para responder a este questionamento, como abaixo transcrito:

De formação humana. No sentido amplo. Quer dizer, não é pura transmissão, absolutamente. Conhecimento, informação, saber, formação moral, quer dizer, formação num sentido absolutamente amplo [...] (Prof. Adônis).

[...] a gente literalmente fabrica sujeitos, fabrica seres humanos, produz identidades sociais. E ajuda a configurar a sociedade do jeito que ela está configurada também (Prof. Adônis).

Diferentemente da fala da Prof. Girassol, a fala do Prof. Adônis tenta descrever essa noção de formação humana, referindo que esta formação vai além da aprendizagem do conhecimento e da informação, ou até mesmo de uma formação moral. Contudo, também não esclarece o que significa uma formação humana.

Em uma pesquisa no Banco de Teses da Capes pelo descritor “formação humana” no campo *Título* e no campo *Assunto* foram encontrados 11 trabalhos, dos quais nenhum trouxe referencial para formação humana no âmbito da educação. A mesma pesquisa realizada no Repositório Institucional da UFRGS encontrou quatro trabalhos, entre os quais apenas dois trouxeram referencial teórico para a definição de *formação humana*, a saber, as dissertações intituladas “Formação Humana ou Adaptação à Lógica do Capital”, e “Universidade Corporativa Banco do Brasil – UNIBB: Centro de treinamento ou espaço político-pedagógico de formação humana?”. A primeira referência busca fazer um resgate da tradição marxista no que tange à sua concepção sobre o trabalho e a formação humana, e não traz referencial para tanto. A segunda referência, por outro lado, constrói o conceito de formação humana a partir de Paulo Freire e Miguel Arroyo.

Em Miguel Arroyo encontra-se efetivamente construção teórica sobre *formação humana*, segundo quem a educação deve destacar o aspecto humano dos sujeitos. Escrevendo sobre o ofício do professor, diz: “A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a

função de ensinar, mas reinterpreta-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos” (ARROYO, 2000, p. 54). Neste trecho, Arroyo fala sobre a função do professor, apontando para esta perspectiva humana. Para ele, não aprendemos a ser humanos sem estabelecer relações com outros seres humanos que já tenham aprendido isto.

Na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Maria Isabel da Cunha escreve sobre o conceito de Humana Formação, referente do qual Arroyo partiria para construir sua compreensão de formação docente. Segundo a autora: “A compreensão da humana formação constrói novas subjetividades que interferem no conhecimento produzido sobre formação docente, incluindo uma dimensão cultural e coletiva” (Enciclopédia de Pedagogia Universitária, p. 353).

Diante da construção teórica de Arroyo, dando eco a Paulo Freire, as respostas apresentadas por estes sujeitos são passíveis de ser situadas. Contudo, a referência que os entrevistados fazem à formação humana não apresenta uma definição, ou mesmo um autor, seja do campo da educação ou de outro, para dar concretude a essa ideia. Nesse sentido, parece que esta referência à formação humana está dando voz a uma fala que se repete em educação, sem que haja especificação do que se entende por esta formação. Isto porque é uma referência sem fundamentação, que responde sem responder. Aqui, formação humana é apresentada como uma formação ampla, integral, que vai além, não se sabe do que. É possível que se trate do lugar comum que atende a este questionamento, a fala do senso comum para a atividade docente. Sobre isto dizem Gandin e Hypolito:

Mais do que qualquer ideologia constituída e coerente, é o senso comum que dita os parâmetros para nossa vida prática, que necessita de respostas e reações ágeis para os vários problemas experimentados no cotidiano (HYPOLITO, GANDIN, 2003, p. 71).

A partir da perspectiva do senso comum, torna-se compreensível o uso da expressão *formação humana* como recurso discursivo por parte dos entrevistados. A ideia de formação humana parece oferecer aos sujeitos esse espaço indefinido de atuação, sem início e sem fim, que não compromete o

formador com uma intencionalidade ou mesmo comportamentos específicos (elemento central que define o conceito de *papel*).

Outra convergência nas respostas dos entrevistados é a ideia de *mediação*. Cinco entre os nove sujeitos pesquisados apontaram que o papel do professor na sociedade contemporânea é o de mediar, traduzir, interpretar, dar acesso. Esta ideia é aquela de que o professor é a peça que opera entre o aluno e o conhecimento. Vejamos as respostas dadas pelos cinco sujeitos referidos, a Professora Margarida, o Professor Lírio, o Professor Gerânio, a Profa. Azaleia e a Profa. Gérbera:

[...] o papel do professor na sociedade contemporânea é o de propor, ou de mediar, essa aquisição do conhecimento (Profa. Margarida).

Meu papel nisso [processo de discussão em sala de aula] é um papel de, primeiro, indicar. Segundo, mediar. Primeiro indico: está aqui o texto. O texto é sobre um problema (Prof. Lírio).

[...] eu comparo tradutor com o professor. Eu digo, enquanto profissão” (Profa. Azaleia).

[...] o papel do professor é abrir e facilitar processos (Prof. Gerânio).

O professor tem o compromisso de acessar o patrimônio às novas gerações e oportunizar a eles refazer a história (Profa. Gérbera).

Nos cinco trechos transcritos acima, a ideia que prevalece é a de que o papel do professor na sociedade contemporânea é o de operar intencionalmente no sentido de buscar com que o aluno passe a conhecer um determinado objeto. O professor, nesta perspectiva, é a peça que liga os pontos.

Maria da Graça Mizukami, em sua obra sobre as abordagens do processo de ensino, utiliza ambos os termos *mediador* e *facilitador de processos* para descrever o papel do professor, utilizando noção bastante similar àquelas apresentadas pelos entrevistados. Ao descrever a abordagem chamada Tradicional, explica que o professor tem o papel de mediador entre o aluno e os modelos culturais. Ao descrever a abordagem humanista, explica que o professor assume a função de facilitador da aprendizagem, devendo aceitar o aluno como ele é, buscando a empatia, assim criando um clima

favorável à aprendizagem. Serve esta comparação para reconhecer o mesmo uso dado aos termos em análise por outro estudo aqui referenciado, uma vez que seria precipitado relacionar os sujeitos e as abordagens descritas pela autora a partir de escolhas terminológicas.

Observe-se, a respeito dos sujeitos que convergiram para uma ideia de mediação ao responder a pergunta sobre o papel do professor, que cada um deles usou um termo ou expressão diferente para dar essa noção. O Prof. Gerânio fala no professor como um “facilitador de processos”, e é bastante claro na ideia que tem dessa mediação:

[...] ele é um facilitador de processos, ou seja, processos de aprendizagem, de relações afetivas, não só da aprendizagem, e acho que ele é um facilitador... e quando eu falo facilitador, é de algo que já está ali, naquele grupo, no sujeito (Prof. Gerânio).

É não atrapalhar. Considerando que aquele aluno está querendo aprender. Se você for uma ponte para que aquilo deslize, melhor (Prof. Gerânio).

Na fala do Prof. Gerânio sobressai uma noção de que o professor deve ser um condutor, um guia, cuja presença deve ser a mais sutil possível, para que o processo de aprendizagem possa fluir. Por outro lado, como se verá a seguir, a fala de outros sujeitos que convergiram para a ideia de mediação chama a atenção por uma referência à crítica e à interpretatividade desse papel de mediação.

Na sua fala, a Profa. Margarida usou o termo *mediador*, explicando que o papel do professor é o de “*mediação com o conhecimento, os conteúdos do conhecimento*”. E complementou esta ideia com o aspecto crítico dessa mediação, dizendo que esse processo implica na “*proposição de ações, de atividades, de reflexões, para essa aquisição, para essa apropriação do conhecimento*”. O Prof. Lírio também usou o termo *mediar* para descrever parte da sua tarefa enquanto elo de ligação entre o aluno e o texto cuja leitura foi proposta, ali representando o conhecimento em discussão. Contudo, é pelo uso de outro termo que faz mais clara sua ideia sobre esse papel de mediação:

[...] o professor é um intérprete da cultura. Ele é um hermeneuta. O professor precisa compreender. O processo de compreensão da realidade é o primeiro ponto que

aparece como central para pensar o professor na sociedade contemporânea (Prof. Lírio).

[...] se aproxima muito mais de uma arte da interpretação (Prof. Lírio).

Na fala do Prof. Lírio, o professor é um intérprete, um hermeneuta. Não é à toa que essas palavras são escolhidas, e sim porque trazem consigo um caráter de crítica, de reflexão, de personalidade. O intérprete e o hermeneuta são mediadores de uma comunicação, em um processo que não é neutro. Nesse sentido, parece que a escolha dos termos feitos pelo Prof. Lírio faz as vezes da complementação que a Profa. Margarida faz à sua escolha o termo *mediador*, ao dizer que o processo implica proposição de atividades, reflexões, etc.

Neste ponto, não posso deixar de referir a fala da Profa. Azaleia. Ainda que as respostas por si oferecidas ao eixo de perguntas sobre o papel do professor tenham alguns marcadores particulares, a professora insistiu no uso do termo *tradutor* para referir-se à atividades do professor. Vejamos:

Mas acho que é isso, acho que é um processo, se tu queres botar nesse jogo. **Enquanto o professor vai fazendo a tradução, o aluno vai fazendo a sua.** E eu acho que é esse jogo de dados que cria alguma coisa. De alguma maneira tem um pensamento sobre esse pêndulo ensinar-aprender (Profa. Azaleia) – Grifo do autor.

A Profa. Azaleia compara o professor a um tradutor, tanto pela atividade que efetivamente desempenha, de dar voz a autores e textos, aos olhos e ouvidos dos alunos, quanto pela posição profissional secundarizada que ocuparia. Nesse ponto, são suas palavras: *“Este lugar secundário do tradutor, esse lugar dependente, esse lugar daquele que é apagado, como se só o original valesse. É muito similar”*.

Se por um lado a Profa. Azaleia usa a figura do tradutor para falar da atividade do professor, ela diz que o papel do professor deve ser criador, ou ainda, transcriador. Ao fim e ao cabo, a Profa. Azaleia acaba convergindo na perspectiva do mediador crítico, que traduz, dá voz, mas aponta que esse papel deve ser criador, inquietante aos alunos.

Analisando a entrevista da Profa. Gérbera, vê-se que, assim como o Prof. Gerânio, a entrevistada refere o interesse do aluno em aprender como

elemento fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, entende que fomentar o interesse do aluno é, também, papel do professor. Especificamente sobre a ideia de mediação, a Profa. Gérbera fala em “*acessar o patrimônio às novas gerações*”, processo no qual o professor está posto como responsável por dar o acesso. A própria forma de empregar o termo *acessar* na construção da ideia dá essa conotação: o compromisso do professor é acessar alguma coisa a alguém, ou seja, dar acesso, fazer possível. Na percepção da Profa. Gérbera, este compromisso do professor é apenas uma parte, a qual se complementa pelo compromisso de oportunizar aos alunos a possibilidade de “*refazer a história*”. Quando perguntada sobre esta expressão “refazer a história”, explica que significa viver a vida, agir, construir. Noutras palavras, a entrevistada entende que este papel de mediação, de acesso, tem o objetivo de instrumentalizar estes sujeitos para uma postura criadora na sociedade.

Por fim, cabe refletir o emprego do termo mediação pela Profa. Girassol. Ainda que esta professora tenha respondido à pergunta sobre o papel do professor no viés da formação humana, como se verá adiante, sem fazer referência à mediação, em mais de uma oportunidade usa o termo *mediação* para explicar suas concepções. Em um destes trechos, a noção do professor operando como mediador entre o aluno e o conhecimento fica bem marcada. Vejamos:

Então eu penso que essas são algumas mediações importantes para fazer com esses alunos, buscando a experiência deles, daqueles que já atuam em escola, eles conseguem trazer muita coisa para a sala de aula, relacionando com os programas (Profa. Girassol).
--

Analisando a fala da entrevistada, observa-se a mesma noção de mediação diretamente apresentada por outros entrevistados. Aqui, o professor atua no sentido de acessar a experiência dos alunos, e relacionar isto com o conteúdo de aula (os programas), ou seja, o conhecimento. Neste caso, o professor é o mediador deste processo em que o aluno se relaciona com o conhecimento. Existe uma ação intencional de fazer o elo entre a experiência do aluno e o objeto do conhecimento.

6.3. A intencionalidade da atividade do professor

No âmbito desta pesquisa, entende-se que a atividade docente não é uma atividade neutra, que tem uma intencionalidade. Nesse sentido, Mizukami diz que toda a ação educativa exercida por professores em situações planejadas encerra uma intencionalidade (MIZUKAMI, 1986). Inclusive, essa noção de intencionalidade da atividade docente foi decisiva para a escolha do termo *papel* para tratar sobre esta atividade nessa dissertação.

Ao longo das entrevistas ora sob análise, em quatro oportunidades o tema da intencionalidade do professor veio à tona, direta ou indiretamente. Vejamos o que disse a Profa. Acácia, respondendo ainda ao eixo de perguntas sobre o processo de ensino-aprendizagem:

E acho que isso é constitutivo da docência. Eu preparo a aula. Eu tenho uma razão, uma intenção, para o conjunto da disciplina, e para cada uma das propostas que eu faço. E eu preparo a aula, e eu avalio constantemente se aquilo está funcionando. [...] Eu tenho intencionalidade (Prof. Acácia).

Na fala da Profa. Acácia a declaração é direta, decorrente de um reconhecimento de que sua atividade não é neutra, pelo contrário, há uma razão e uma intenção em cada proposta apresentada. Sobre isto nos fala também Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*, que não apenas reafirma que a educação não é neutra, como insiste que o professor tome suas posições. Vejamos um excerto da sua obra em que trata do tema:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade [...] (FREIRE, 2002, p. 63-63).

O que Paulo Freire diz é que, justamente porque a educação não é neutra, o professor precisa posicionar-se. Trata-se de uma questão ética, de sua ética como educador. Ao explicitar a favor de que e contra o que é professor, está marcando ao menos uma nuance das suas intencionalidades.

Entre os entrevistados, quando perguntada “O professor tem intencionalidade na sua atividade?”, a Profa. Gérbera é categórica ao dizer que sim. E complementa dizendo que “Isso cria um conflito com a psicanálise. São áreas que têm éticas diferentes”. Isto porque a ética psicanalítica, teoria a que recorre na sua prática educacional, propõe um outro tipo de postura perante o sujeito em referência – aqui aluno, lá paciente. Segundo a professora, neste ponto específico as éticas destes campos de pensamento entrariam em conflito.

O Prof. Cravo, ao discorrer sobre os elementos que considera importantes para um bom professor (ver ponto 6.5), declara que “tenho que pensar, às vezes, no que eu faço, no que eu quero para meus alunos, que tipo de sociedade eu quero, para que eu quero contribuir” (Prof. Cravo). Reconhece, portanto, que a atividade docente é intencional, e mais, efetivamente influencia a formação do licenciando.

Por último, na entrevista da Profa. Azaleia, o tema da intencionalidade da atividade docente emergiu indiretamente, quando respondendo ao eixo de perguntas sobre o papel do professor. Perguntada “Quando a senhora está em sala de aula, trabalhando com a licenciatura, sua expectativa é colaborar para a formação de um aluno que...?”, responde:

Transcriador. Aí um aluno na primeira aula disse, quando eu estava falando em criação, tradução, transcrição: “ah, professora, mas quando a senhora fala de transcrição, a senhora já está botando um objetivo, uma finalidade”. Eu falei: “bom, tudo bem, mas ao menos não estou dizendo onde tu tens que chegar. Pelo menos é duvidosa a meta” (Profa. Azaleia).
--

Na conversa descrita pela Profa. Azaleia, ela reconhece uma expectativa de colaborar para a formação de um aluno transcriador. Em seguida, descreve uma conversa que teve em sala de aula com seu aluno, na qual também reconhece sua intencionalidade. O aluno descrito na fala acima discorda da posição da professora, reagindo ao estabelecimento de uma finalidade à atividade docente. Diante disto, a Profa. Azaleia reconhece que efetivamente sua fala tratava da sua intencionalidade, mas que a sua intencionalidade não é algo específico e hermético, mas uma postura.

Diante desses dados, observa-se que a questão da intencionalidade da atividade docente emergiu em quatro entrevistas, mesmo que este não fosse o tema em pauta. Dentre as entrevistas aqui referidas, há um consenso de que a atividade docente comporta uma intencionalidade.

6.4. Análise sobre o aspecto político da atividade docente

A análise das entrevistas realizadas ao longo desta pesquisa atentou também para a questão do aspecto político da atividade docente, ideia que tem sido elaborada pelos pensadores críticos em educação. Trata-se de uma perspectiva que se apresenta em oposição à ideia de uma dita neutralidade da atividade docente, alastrada na concepção de que o elemento político é inexorável à condição humana em sociedade. Sobre isto, brinda-nos a escrita de Maria Isabel da Cunha:

É bastante recente a ideia do trabalho do professor ancorada numa perspectiva sócio-política, parte integrante da estrutura de poder explicitada pela organização da sociedade. Mesmo adentrando no século XX persistia a compreensão da natureza da tarefa docente como sendo uma atividade superior, quase uma missão, acima dos interesses materiais (CUNHA, 2005, p. 99).

Na esteira do que diz a autora, é fundamental reconhecermos, primeiro, a estrutura de poder representada pela organização da sociedade, e, posteriormente, reconhecermos que a atividade docente está inserida neste processo. Para este ponto atentou também Henry Giroux, dizendo que é preciso contextualizar as funções sociais dos professores em termos políticos e normativos (GIROUX, 1997).

Importa, neste ponto, delimitar o que é a intencionalidade da atividade docente, objeto sobre o qual se investigou brevemente no sub-capítulo anterior, e o que é aspecto político da atividade docente, ora em análise, bem como a relação entre si. De um lado está a intencionalidade da atividade docente, que consiste no direcionamento consciente das ações do professor em prol de um propósito específico. O que não quer dizer, ressalve-se, que toda a ação do professor seja planejada, intencional, ou, ainda, que o aluno não aprenda a

partir das ações não planejadas do professor. De outro lado está o aspecto político da atividade docente, que consiste na relação entre a visão de mundo do professor e suas ações no micro e no macroespaço educacional. Diante disto, é imperativo reconhecer a relação entre ambos os fenômenos, na medida em que toda a ação/decisão do professor, planejada ou não, está imbricada com sua visão de mundo, e, portanto, é uma ação/decisão política. Na perspectiva teórica desta pesquisa, ambos os fenômenos são pressupostos da atividade docente.

A formulação conceitual feita por Valeska Fortes de Oliveira na Enciclopédia de Pedagogia Universitária para a expressão *Professor Universitário* fundamenta com rigor esta noção, vejamos:

[...] Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitadamente colocados na nossa postura profissional/pessoal. Nossas concepções éticas e estéticas são conteúdos formativos [...] (Enciclopédia de Pedagogia Universitária, p. 361).

Nesta formulação, o autor destaca que as concepções, os valores, as crenças, aqui tratadas por *visão de mundo* (GANDIN, 2008), estão explícitas e implícitas na postura do professor. Utiliza-se o autor, ainda, da justaposição dos termos *profissional* e *pessoal*, dando a noção de que a visão de mundo pertence ao próprio sujeito que ocupa a posição ocupacional de professor, que o acompanha em sua atividade profissional.

No contexto da atividade docente, contudo, a visão de mundo do professor é apenas um elemento do aspecto político de sua atividade. Isto porque a atividade do professor dá voz a autores, a pensadores, pesquisas, que materializam o currículo, e que são, cada uma dessas ações, o resultado de escolhas feitas por outrem. O currículo, enquanto instrumento da atividade escolar, não é neutro; é resultado de disputas, disputas sobre as quais falamos no sub-capítulo de abertura deste eixo de análises. O currículo, aqui tomado como exemplo, é uma escolha sobre os campos de conhecimento a serem explorados, um recorte destes campos, uma dosagem do tempo destinado a cada parte recortada, uma escolha dos vieses de interpretação do conhecimento, e assim por diante. Nesse sentido, é uma peça política por

excelência. O mesmo poderia ser dito em nível macro, se pensarmos no campo das políticas para a educação, estabelecendo diretrizes para a educação em todos os níveis escolares.

Sobre isso fala o Prof. Lírio no trecho de sua entrevista que segue:

Os currículos são decisões políticas e representam uma tomada de decisão de um certo momento. Muito poderiam dizer de um certo grupo dominante num certo momento. Mas o professor como intérprete da cultura deve poder compreender exatamente que o currículo é uma possibilidade e um limite. É uma possibilidade de formação, mas ao mesmo tempo ele é um desenho, ele é uma configuração do conhecimento e da formação, que está limitado exatamente por esse tempo, por essa historicidade, e por essa racionalidade. Se nós quiséssemos pegar elementos que contribuem para a definição da escolha que nós fazemos de porque colocamos determinadas coisas pra serem estudadas e não outras, né? Me parece que a decisão é eminentemente política nesse caso (Prof. Lírio).

Nesta fala, o Prof. Lírio declara que entende o currículo como decisões políticas, tomadas a um certo tempo, por um determinado grupo dominante. Ainda falando sobre o currículo, reconhece que há uma série de escolhas para determinar o que será ou não estudado. Adiante em sua fala, aponta que o professor, como intérprete da cultura, hermeneuta, deveria poder reconhecer esta condição do currículo, e sobre ele projetar sua atividade educativa:

Quer dizer, o hermeneuta vê no currículo as possibilidades pelas quais ele pode ser levado, as possibilidades pelas quais ele pode conduzir, mas ele também precisa ter consciência que o mundo não é somente aquilo que está posto no caminho que ele percorre (Prof. Lírio).

Na mesma linha é a fala da Profa. Azaleia, que apresenta sua concepção sobre a postura tradutória do professor, que opera em duas faixas na prática, a curricular e a didática. E, a partir dessa sua concepção, fala sobre a elaboração do currículo e a sua materialização através da atividade docente. Vejamos:

[...] o currículo a gente faz assim, me parece: a gente traduz porções das culturas, a gente traduz partes das disciplinas, e vai organizando o currículo. E daí, a gente ordena. [...] Tu pegas diversas vozes, tu esqueces conteúdos, tu eliminas, tu calas vozes, etc. Mas isso não para aí, porque quando tu puxas isso, essas porções do currículo para a sala de aula, para a aula, enfim, pode ser embaixo da ponte, não precisa ser numa sala, novamente tem que fazer tradução. Tradução de outra maneira que não curricular, de uma maneira didática. Ou seja, tu tens que atualizar, tornar contemporâneo [...] (Profa. Azaleia).

A concepção da Profa. Azaleia sobre a atividade docente, descrita através de um processo que chama de tradutório, contempla dois elementos do aspecto político da atividade docente aqui discutidos: a elaboração do currículo e a atividade de sala de aula. Na elaboração do currículo, a tradução está nos recortes das culturas e sua organização em termos de uma peça única. Na prática da sala de aula, a tradução está nas escolhas que o professor faz sobre o que o currículo apresenta. Ambas as traduções são procedimentos políticos.

No mesmo sentido é a fala do Prof. Adônis, vejamos:

[...] dentro da universidade, eu tenho um plano de ensino a cumprir, bom... que efetivamente aquele conjunto de conhecimentos, esses alunos vão se apropriar ao longo daquele período determinado de tempo. Então a gente tem uma total liberdade pedagógica, mas a gente não tem essa liberdade toda no que se refere à construção e aplicação de um programa de aprendizagem. Claro que cada professor flexibiliza isso da forma que acha que tem que flexibilizar [...] (Prof. Adônis).

No excerto acima transcrito, o Prof. Adônis reconhece que, no âmbito da universidade, os professores têm uma liberdade restrita na construção e aplicação de um programa de aprendizagem. Noutras palavras, aponta que há decisões políticas tomadas por outros sujeitos ou grupos na elaboração deste programa. Esta dimensão de que o Prof. Adônis fala representa um nível do aspecto político da atividade docente, o qual a Profa. Azaleia chamaria de faixa tradutória curricular. Por outro lado, assevera o Prof. Adônis que o professor flexibiliza a aplicação do programa, o que pode ser entendido como outro nível do aspecto político, aquele de sala de aula. Nos termos da Profa. Azaleia, tratar-se-ia da faixa tradutória didática.

Entre os nove sujeitos entrevistados, quatro sujeitos abordaram os aspectos políticos da atividade docente, fazendo, inclusive, referência a mais de uma dimensão em que este aspecto fazia-se presente. A Profa. Acácia, em sua fala, é categórica ao reconhecer que sua informação não é neutra, ou puramente técnica, como proporia a corrente tecnicista:

Minha questão não é tanto que todo mundo pense como eu penso. Eu faço a minha argumentação e deixo claro, aliás, que eu tenho uma posição, porque é disso que se

trata também. Não é uma informação neutra, abstrata, técnica. Se é resultado de disputas, a gente está em disputa, e eu tenho uma posição (Profa. Acácia).

Este é o tom que adota Paulo Freire, especialmente na obra *Pedagogia da Autonomia*, ao dizer que a atividade do professor não tem como ser neutra, indiferente à ideologia dominante ou ao seu desmascaramento. E complementa: “Minha presença de professor, que não pode passar despercebida pelos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política” (FREIRE, 2002, p. 60).

6.5. O bom professor – características e articulações

No ponto 4.1 do capítulo sobre o referencial teórico dessa dissertação, apresentou-se brevemente uma pesquisa realizada pela pesquisadora Maria Isabel da Cunha que buscou entender por que determinados docentes são considerados bons professores. Originada nesta pesquisa, a obra “O bom professor e sua prática” (CUNHA, 2008) entrevistou alunos e professores para compreender essa questão.

Como apontado oportunamente, a pesquisa realizada para esta dissertação não visava a identificar elementos constitutivos do bom professor nas concepções dos sujeitos, mas identificar suas concepções sobre o papel do professor e o processo de ensino aprendizagem. Por conta da natureza da pesquisa aplicada - qualitativa e semi-estruturada -, aportaram dados sobre elementos e articulações da noção de bom professor, o que considerei relevante discutir e documentar.

Ao longo da entrevista com a Profa. Acácia, a entrevistada verbaliza a ideia de que ser um bom professor não é necessariamente executar o papel que a escola espera que o professor execute. Vejamos abaixo:

Aí, então, a ideia é desnaturalizar a escola, tirar dos alunos essa sensação dos alunos de que a escola é sempre assim, de que eu tenho que trabalhar desse jeito, de que ser um bom professor é fazer bem o que essa escola que está proposta aí diz que um professor tem que fazer (Prof. Acácia).

No trecho acima, a pesquisada está discorrendo sobre o que acredita ser o seu papel como educadora, cujo propósito é também o de desnaturalizar a escola como um espaço imutável; critica o modelo de escola que acredita viger, e se posiciona contrária à ideia de que seguir a cartilha proposta pela escola atual resulte no trabalho do que considera um bom professor.

Parece suficientemente marcado na fala da Profa. Acácia a concepção de que a criticidade é um elemento importante para a prática do professor. Uma criticidade que seria, de um lado, para com sua própria prática, e de outro, para com sua prática com os alunos. Em Paulo Freire, a prática docente crítica é posta como um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2002, p. 22).

Na entrevista realizada com o Prof. Cravo, enquanto respondendo ao eixo de perguntas sobre o papel do professor, o pesquisado também aponta elementos que acredita importantes para o bom professor. Vejamos:

Então este elemento, esta questão do diálogo - claro que o conhecimento sobre o assunto -, mas também essa postura ética. Lembra um pouco Paulo Freire, esta questão de pensar qual a minha função. Seriam elementos importantes para um bom professor (Prof. Cravo).

No decorrer de sua entrevista, o Prof. Cravo rejeita a ideia de professor ideal, bem como rejeita a ideia de currículo ideal, no sentido de que se cria a imagem de um super homem, uma super mulher, em condições que ninguém pode alcançar, *“uma figura ameaçadora”*. Explica, então, que cada sujeito mobiliza suas características pessoais para executar a atividade de professor, empregando suas características da melhor maneira possível. Contudo, destaca duas características que considera importantes para se pensar um bom professor: a abertura ao diálogo com os alunos, e uma postura ética de pensar sobre a sua prática. Sobre o diálogo, considera ser mais do que sempre conversar com os alunos, mas uma forma de estar atento a eles. Sobre a ética, refere-se a uma autocrítica, em que o professor pense qual o papel dele naquele espaço.

Neste mesmo tema, importa trazer a fala do Prof. Gerânio, que, ainda que indiretamente, posiciona-se:

Infelizmente para poucos, existem não 'professores professores', que reproduzem, uma lógica, e aí não são professores pra mim (Prof. Gerânio).

O que se percebe da fala do Prof. Gerânio é que, em sua concepção, o ofício de professor pressupõe um comprometimento com o que, em suas palavras, seria a não reprodução de uma lógica. Esta não reprodução de uma lógica, que também poderíamos chamar de um movimento contra-hegemônico, consiste num processo crítico por parte do professor perante a sociedade e a própria instituição escolar. Na perspectiva desta pesquisa, a referência à *reprodução de uma lógica* remete às produções de Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron, Henry Giroux, Michael Apple e outros pensadores de mesma grandeza, pensadores críticos cujos estudos apontam para o papel da escolarização na produção e reprodução da estrutura social. Sobre os escritos de Bourdieu e Passeron, explica Tomaz Tadeu da Silva:

De uma forma ou de outra, para esses autores que enfatizam a determinação dos processos escolares pelas características da produção econômica capitalista, o papel da escola consiste em transmitir a ideologia dominante àqueles aos quais processa (SILVA, 1992, p. 18).

Neste sentido, o pressuposto ao ofício do professor de que fala o Prof. Gerânio é uma postura crítica perante a sociedade e a própria instituição escolar, consciente das lógicas que este processo engendra. E mais, indica que o comprometimento com esta postura seria parte da ética do sujeito enquanto professor.

Igualmente relevante na análise da fala do Prof. Gerânio é a expressão que usa para expor sua ideia: "professor professor". Esta expressão, originada na justaposição da mesma palavra - professor -, ganha, na fala do entrevistado, a conotação de o verdadeiro professor, ou ainda, aquele que efetivamente é professor. Significa referir-se ao efetivo cumprimento do ofício de professor, ou até, do papel do professor. Nesta fala, além de cunhar a expressão em comento, o entrevistado articula a noção de bom professor à postura crítica de que há pouco se falou. Assim, o bom professor é aquele que incorpora uma postura crítica na sua prática docente.

A articulação consiste numa forma de conexão não necessária ou absoluta que, em determinadas condições, pode formar a unidade entre dois elementos diferentes. É definido por Stuart Hall da seguinte maneira:

Pelo termo articulação me refiro uma conexão, um link, que não é dado necessariamente em todos os casos, como uma lei ou fato da vida, mas que requer condições particulares de existência para surgir, que precisa ser mantido por processos específicos, que não é eterno mas precisa ser constantemente renovado, que sob determinadas circunstâncias pode desaparecer ou ser retomado [...] (HALL, 1985, p. 113-144, nota de rodapé 2 – nossa tradução).

A partir do conceito de Hall, é possível pensar como o próprio conceito de professor é formulado pelos sujeitos, considerando as articulações ali subjacentes, num processo de construção de sentido que não é dado, mas historicamente construído e reconstruído.

Nas três entrevistas referidas acima, ficou marcada a importância da dimensão crítica da atividade do professor. No caso da Profa. Acácia e do Prof. Cravo, expresso como elemento precípua do bom professor. E, no caso do Prof. Gerânio, expresso como elemento constitutivo da noção de professor, identificado através da análise da articulação subjacente à expressão “professor professor” que utiliza.

6.6. Professor como exemplo

No capítulo de análise de dados sobre a concepção dos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma das categorias de análise propostas foi de aprendizagem pelo exemplo (ver ponto 5.3). Como já explorado, a maioria dos entrevistados nesta pesquisa fez referências à aprendizagem pelo exemplo, pelo modelo, ou, ainda, pela imitação. Alguns fizeram referência, inclusive, à sua própria experiência como professores iniciantes, oportunidade em que lhes vieram à mente a imagem de professores que tiveram ainda enquanto estudantes.

A inserção dessa categorização aqui na análise sobre as respostas oferecidas para o eixo de perguntas sobre o papel do professor deve-se ao fato

de que três entrevistados fizeram referência ao exemplo durante suas falas sobre o papel do professor na sociedade contemporânea.

Em sua entrevista, a Profa. Girassol explica que o papel do professor é trabalhar na formação humana, na formação de sujeitos, e reconhece que sua postura como professora é também elemento formativo para o aluno:

Mas, ali naquele momento, eu tenho clareza que eu tenho um ser humano em processo de formação, que está aprendendo comigo não apenas aquele conteúdo que eu estou trabalhando, no caso daquele dia as políticas ou programas educacionais do ministério da educação, mas da minha postura ética, da minha didática, da minha forma de me relacionar com um ser humano, entre seres humanos (Profa. Girassol).

Neste trecho da fala da Profa. Girassol, parece claro não apenas que a entrevistada reconhece que o processo de ensino aprendizagem passa, em alguma medida, em algum momento, pela observação do exemplo, mas que também é papel do professor ter atenção a esse fenômeno na sua prática.

O Prof. Adônis, que assim como a Profa. Girassol respondeu à pergunta sobre o papel do professor através da expressão *formação humana*, faz referência a educar pelo exemplo. Vejamos:

[papel] De formação humana. No sentido amplo. Quer dizer, não é pura transmissão, absolutamente. Conhecimento, informação, saber, formação moral, quer dizer, formação num sentido absolutamente amplo, e exigem coisas do arco da velha, tipo, educar pelo exemplo, que são absolutamente válidas nos dias de hoje (Prof. Adônis).

Nas palavras do Prof. Adônis, o papel do professor não se resume a uma transmissão de conteúdo curricular, abarcando até o recurso da formação pelo exemplo. Novamente mobilizado para dar conta destas categorizações, Paulo Freire é exaustivo em dizer que o professor deve ser coerente, deve ser ético, deve ser sincero sobre o seu saber e não saber, porque exemplo. Em suas palavras, “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (FREIRE, 2002, p. 19).

Vejamos, por fim, em que termos a Profa. Margarida fala sobre o papel do professor e a aprendizagem pelo exemplo:

Eu falo que ele [o respeito] é muito importante na formação de professores, porque a gente continua sendo exemplo pros nossos estudantes. Nós somos professores de futuros professores e alguns deles até já são professores. Como é que nós vamos trabalhar em sala de aula com futuros professores sem dar determinados exemplos? (Profa. Margarida).

Segundo a Profa. Margarida, o professor universitário que atua na formação de professores também é exemplo para seus alunos, e não deve esquecer dessa perspectiva, exatamente como prescreve Freire.

6.7. Apontamentos finais

A pesquisa realizada no âmbito deste Mestrado aplicou o método de realização de entrevistas para a coleta de dados, as quais foram conduzidas através de um roteiro de entrevista previamente elaborado para uma amostra de nove sujeitos. O segundo eixo de perguntas das entrevistas referia-se ao papel do professor na sociedade contemporânea, desdobrada em aproximadamente três perguntas.

A análise das entrevistas sobre este eixo de perguntas revelou que, de modo geral, os sujeitos entrevistados compreendem a noção de papel como proposto nesta pesquisa, e conseguem formular uma resposta sobre a questão do papel do professor. Note-se, sobre isso, que dois dos sujeitos entrevistados ofereceram resistência ao emprego do termo *papel* para tratar da atividade do professor. Em uma das oportunidades, o entrevistado ofereceu o termo *função* em substituição ao termo *papel* empregado pelo entrevistador. Esta resistência oferecida pelos sujeitos logo no início da entrevista parece ser uma manifestação da sua concepção sobre o papel de professor. E, na sua concepção, o termo proposto não caberia para tratar da atividade do professor.

Pode observar-se nas entrevistas que os entrevistados não têm uma opinião completamente formada sobre qual deve ser o papel do professor na sociedade contemporânea, hesitando em responder. Igualmente, pode observar-se uma empatia do entrevistado com a pergunta, sugerindo que aquela questão também lhe habita.

A principal convergência nas respostas à pergunta “Qual o papel do professor na sociedade contemporânea” foi à ideia de mediação entre aluno e conhecimento. A prevalência foi de cinco em nove entrevistados. Contudo, o

termo mediador foi apenas usado em duas oportunidades. Nas demais, a escolha foi pelos termos intérprete, hermeneuta, tradutor e facilitador de processos.

Como referido, mesmo na convergência ficaram marcadas nuances distintivas sobre esta noção de mediação. A principal nuance identificada na noção de mediação foi a crítica, apresentada como elemento imbricado ao processo de mediação entre o aluno e o conhecimento.

Outra convergência identificada, ainda que em menor escala, foi para a resposta *formação humana*. Dois sujeitos declararam que o papel do professor na sociedade contemporânea é o de formação humana. Contudo, não conceituaram ou delimitaram a ideia, bem como não apresentaram um autor como referência. Diante disto, analisou-se a eventual influência do senso comum sobre estas respostas.

Na análise, identificou-se o reconhecimento por parte dos entrevistados do aspecto político da atividade docente, tanto na atividade de sala de aula, quanto nos processos de planejamento da escolarização – especialmente na elaboração do currículo. Neste tema, houve igualmente o reconhecimento sobre as disputas havidas no campo da educação, bem como seu impacto na atividade docente.

Em síntese, é possível dizer que os professores das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul selecionados nesta amostra não têm consenso sobre o papel do professor na sociedade contemporânea, ainda que convirjam para a ideia de que o professor deve executar um papel de mediação entre o aluno e o conhecimento. Sobressai, nas entrevistas, em menor escala, o reconhecimento de disputas sobre o campo educacional, sobre a atividade docente, bem como de que a atividade docente é intencional e política.

7. CONCLUSÕES

Esta dissertação de mestrado debruçou-se sobre o pensamento do professor universitário na posição de titular de disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFRGS a respeito de temas relacionados à atividade docente. A proposta do estudo consistiu em identificar como os docentes pesquisados concebem o processo de ensino-aprendizagem e como entendem o papel do professor na sociedade contemporânea e, a partir destes dados, analisar a sua concepção de professor.

A pesquisa contou com uma amostra de nove sujeitos, escolhidos aleatoriamente entre os três departamentos da Faculdade de Educação da UFRGS, respeitando a proporção de três docentes por cada departamento. Todos os professores convidados aceitaram participar da pesquisa, e a maioria dos entrevistados concordou com que a entrevista fosse gravada em áudio.

Antes de avançar nas conclusões da pesquisa, gostaria de fazer uma observação sobre o procedimento de entrevista com o uso de gravador. Na coleta de dados, conduzida apenas na presença do entrevistador e com o uso de gravador, sempre realizada no prédio da Faculdade de Educação da UFRGS, observei desconforto em alguns entrevistados para com o uso do gravador. Nota-se que a literatura que trata sobre métodos de entrevista, inclusive os teóricos aqui referenciados, apontam que o gravador pode ser um elemento gerador de desconforto para o entrevistado, e que o entrevistador deve estar atento a esta dinâmica (ZAGO, 2003). Na prática desta pesquisa, o desconforto esteve representado por uma cautela inicial dos entrevistados para com a natureza de suas declarações, com os termos escolhidos, e até com algumas escusas para determinadas respostas oferecidas. Ao longo da entrevista, contudo, esta reação inicial foi esvaecendo.

Sobre o que observado na condução das entrevistas com o uso do gravador, acredito que se explique por, ao menos, dois fatores concorrentes. O primeiro, e já apontado, é um desconforto social em ter suas declarações gravadas, ainda que a publicação dos dados seja anônima. O segundo fator, e que interessa à discussão da formação docente, é um contexto social de disputa em educação e de desvalorização do professor descrito pelos entrevistados. Acredito que, nesse sentido, conceder uma entrevista sobre

suas formas de conceber temas relacionados à educação significa uma exposição a essa condição.

No que toca aos dados colhidos e interpretados na pesquisa, observa-se inicialmente que os entrevistados apresentaram respostas muito variadas sobre os temas pesquisados, exigindo uma análise criteriosa das suas declarações no sentido de bem categorizá-las. Diante disto, foram propostas categorias de análise próprias para a interpretação dos dados.

Quanto ao primeiro eixo de pesquisa, centrado na concepção dos entrevistados sobre a forma como os alunos aprendem, a pesquisa apontou que os entrevistados não têm muitas certezas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os entrevistados levantaram hipóteses e apontaram elementos constitutivos do processo. A principal tendência verificada é de um processo interativo, experiencial, atravessado pela afetividade de aluno e professor e também relacionado ao exemplo do professor. Observou-se que os entrevistados referiram elementos do processo de ensino-aprendizagem que a literatura identifica em abordagens distintas, como a abordagem tradicional, a abordagem comportamentalista, ou cognitivista, que apresentam muitas diferenças entre si.

Quanto ao segundo eixo de pesquisa, centrado na concepção dos entrevistados sobre o papel do professor na sociedade contemporânea, a pesquisa apontou que os entrevistados não têm uma opinião completamente formada sobre qual deve ser este papel. A principal convergência nas respostas foi à ideia de mediação entre aluno e conhecimento, identificando-se diferentes nuances entre as concepções de mediação apresentadas.

Ainda diante das respostas oferecidas pelos entrevistados ao segundo eixo da pesquisa, observou-se o reconhecimento da intencionalidade da atividade docente, como proposto por Mizukami e também Freire, no sentido de que a ação educativa planejada engendra uma finalidade. Neste sentido, identificou-se uma percepção sobre o caráter político da atividade docente, rejeitando a ideia da neutralidade do processo educativo.

Entre os entrevistados, há um consenso de que a atividade desempenhada pelo professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Observou-se, também, que os professores veem como muito importante o espaço de sala de aula, e que inclinam suas escolhas didáticas

para os formatos de aula expositiva e seminário dialogado, em ambos os casos amparados pela leitura de textos previamente escolhidos.

Partindo dos dados analisados nesta pesquisa, entendo que este grupo de professores tende a conceber o professor como um mediador crítico entre aluno e conhecimento, sustentado em práticas interativas entre o aluno e os objetos cognoscentes, bem como entre aluno e professor/colegas, servindo ao aluno também como um modelo. Identifica-se elementos tradicionais, que valorizam o espaço de sala de aula, a presença do professor como expositor e mediador, bem como do exemplo do professor, o qual também poderia ser identificado no âmbito do comportamentalismo. Por outro lado, identifica-se também a perspectiva de aprendizagem pela interação e através da construção e reconstrução de informações e pensamentos por parte do aluno.

Apesar desta vislumbrada tendência sobre concepção de professor dos entrevistados, houve sujeitos que apresentaram outras concepções de professor, ainda que também tenham oferecido respostas contraditórias quanto à sua filiação teórica.

Buscou-se demonstrar, nesta dissertação, que os docentes entrevistados têm diferentes concepções de professor, e que isso se manifesta tanto na sua concepção sobre como o aluno aprende, quanto na sua concepção sobre o papel do professor, bem como há complexidades inerentes às concepções de cada docente entrevistado.

Importa observar, a respeito do referencial teórico sobre as abordagens de processo de ensino-aprendizagem identificadas no campo educacional, que se mostram insuficientes para uma análise de dados como proposta nesta pesquisa.

Pude observar, também, que existem disputas sobre a conceituação da atividade docente, especialmente uma que se apresenta na dicotomia técnica *versus* arte. A questão implica em definir se a atividade docente tem uma natureza técnica, se tem uma natureza artística, ou, ainda, uma natureza mista. Nos dados colhidos na pesquisa, prevalece o entendimento de que a atividade docente compreende técnicas, ou métodos, e também uma dimensão artística.

Neste ponto da dissertação, reflito sobre os dados que seriam produzidos por uma pesquisa que aumentasse esta amostra de sujeitos, ou ainda, reproduzisse a metodologia com professores de outra universidade.

Também apontariam os dados no sentido das diferentes concepções de professor tidas pelos entrevistados?

O ecletismo de concepções identificado na amostra não surpreende tanto quanto as contradições nas ideias expressadas por cada entrevistado e sua dificuldade em estruturar teoricamente suas concepções. Nesse sentido, como esse dado opera no processo da formação docente? Os licenciandos são capazes de identificar as filiações teóricas de cada professor? Como esses movimentos influenciam na formação política dos futuros professores?

A mim parece fundamental aos professores formadores manter momentos de reflexão sobre sua prática, especialmente em coletivo. O cotejo das entrevistas me sugere que todos os entrevistados se beneficiariam das produções teóricas e experiências dos seus pares. Na coleta de dados, um entrevistado criticou a praxe das escolas de buscar formação apenas fora dos seus quadros, quando poderiam se beneficiar do conhecimento e da experiência de colegas. Penso que, no âmbito do que esta pesquisa mostra, a crítica cabe à faculdade também.

Identifiquei através dos dados que os sujeitos pertencentes a um mesmo departamento reproduzem uma ideia e um discurso bastante mais aproximado do que comparados aos demais. Este fenômeno parece explicar-se pelo critério de entrada dos professores nos quadros da universidade, por departamento, e pela sua própria área de concentração. Justamente por isso acredito que seria produtivo para a faculdade promover projetos de interação interdepartamental para os docentes.

É de se notar, também, que nenhum dos entrevistados referiu o projeto pedagógico de curso quando perguntado sobre sua concepção sobre o papel do professor. Este dado é coerente se considerarmos que, como se mostrou no início deste trabalho, muitos projetos pedagógicos de curso não definem que perfil de professor pretendem formar. Este é o caso, inclusive, do Projeto Político de Curso da Pedagogia da Ufrgs (vide págs. 16-17). Qual o significado desse dado? Como as concepções dos docentes se relacionam com o posicionamento político-pedagógico do curso?

Encaminhando estas considerações para o final, destaco que a coleta de dados aplicada nesta pesquisa apresentou muito mais dados do que seria possível analisar no escopo desta pesquisa, os quais acabaram ficando para

uma análise em trabalhos subsequentes. Nesse sentido, o método de coleta de dados utilizado mostrou-se muito produtivo, apesar da dificuldade prática de interpretar os dados.

Concluo esta dissertação de mestrado na expectativa de ter contribuído para uma discussão que acredito ser bastante importante para o campo da formação inicial de professores, que é a concepção dos atuais docentes formadores sobre como os alunos aprendem no contexto de sala de aula e sobre o papel do professor na sociedade contemporânea.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006;

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, v. 19, n.1, p. 89-96, 1999;

BRASIL. **Decreto n.º 6.755/2009**. Brasília, 29 de Janeiro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 30 de abril de 2015;

_____. **Lei n.º 9.394/1996**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92. Acesso em 01 de maio de 2015;

_____. **Lei n.º 11.502/2007**. Brasília, 11 de julho de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em 30 de abril de 2015;

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 30 de abril de 2015;

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.328/2011. Brasília, 23 de setembro de 2011. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria1328_230911_RedeNacionalFormProfMagistEdBas.pdf. Acesso em 30 de abril de 2015;

_____. Palácio do Planalto. Presidência da República. **Discurso da Presidente da República, Dilma Rousseff, durante Compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional**. Disponível em <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional-perante-o-congresso-nacional-1>. Acesso em 20 de junho de 2015;

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **O papel do professor na sociedade moderna**. Educação Brasileira, v.1, n.1, 1º sem. 1978. Brasília: CRUB, 1978, p. 57-76.

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores: a busca da relevância**. Revista da Associação Nacional de Educação v. 3, n. 6, jan, 1983;

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 18, p. 761-776, 2013;

CUNHA, Isabel Maria da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. **Trabalho docente na universidade**. In: *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005, p. 99-115.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **O que os professores de um Curso de Licenciatura pensam sobre ensino?** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 28, p. 95-105, dez, 1998;

_____. **A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores**. *Educação e Contemporaneidade*. Revista FAEEBA, vol. 22, n. 40, jul/dez. 2013;

ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA. Brasília, INEP/RIES, 2003-2006, V. 2.;

FERRAZ, D. F.; NUNES, Ana Luiza Ruschel; WEISS, A.; SCNEIDER, Letícia Uhmman; NUNES, Rodrigo Ruschel. **Uma Reflexão Crítica sobre a didática Utilizada por Professores de alguns cursos de licenciatura**. In: 8ª Jornada Nacional de Educação, 2002, Santa Maria. Anais da 8ª Jornada Nacional de Educação (Cd-Rom). Santa Maria: Unifra, 2002. v. único. p. 01-11;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1996.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008;

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reestruturação educacional como construção social contraditória**. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. *Educação em Tempos de Incertezas (Orgs.)*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92;

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba de Sá; DALMAZO, Maria Eli. - **Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte**. Brasília, setembro de 2011;

GIORDAN, André; DE VECCHI, Gerard. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996;

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais** – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997;

LIMA, Jorge M. Ávila de. **O papel de professor nas sociedades contemporâneas**. In: *Educação, sociedade & culturas*. - Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 1996. ISSN 0872-7643. Nº 6, p. 47-72.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Do trabalho à formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP, v. 42, n. 146, maio/ago 2012, p. 428-451;

MACHADO, Virgínia. **O PAPEL DO PROFESSOR:** que papel é esse? MOMENTO. Revista do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Vol. 9. Rio Grande: Fundação Universidade do Rio Grande, 1996;

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

OLIVEIRA, F. P. M.; LIMA, C. M. **Indicadores do modelo formativo do curso de pedagogia da UAB/UFScar.** In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul - Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação?, 2010, Londrina. Anais do VIII - Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul, 2010. p. 1-20;

RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. **Coerência e contradição:** o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de licenciatura. São Leopoldo: Unisinos, 2014. 127 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

SCHWARTZ, S; BITTENCOURT, Zoraia A. **Quem é o 'bom professor' universitário?** Estudantes e professores de cursos de licenciatura em pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional. In: Anpedsul, 2012, Caxias do Sul. A pós-graduação e sua interlocução com a educação básica. Caxias do Sul: UCS, 2012;

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; CARDOSO, Rosalba Maria. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Educação pós-crítica e formação docente.** In: HYPOLITO, Álvaro Moreira (Org); GARCIA, Maria Manuela Alves (Org); VIEIRA, Jarbas Santos (Org). Trabalho docente: formação e identidades. 1ª Ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2002, v. 257-270.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação.** Editora Artes Méditas. Porto Alegre, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Disponível em <<http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>>. Acesso em 01 de maio de 2015;

VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

9. ANEXO

Modelo do Termo de Consentimento Informado apresentado aos entrevistados nesta pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA USO DE DADOS

FORNECIDOS A PARTIR DE ENTREVISTA

A Dissertação de Mestrado do estudante Arthur da Silva Poziomyck tem como escopo identificar as concepções dos docentes das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre o professor. Esta pesquisa insere-se nos campos da sociologia da educação, da formação de professores e da educação superior. A partir de tal estudo, pretende-se contribuir para a discussão das diferentes influências que operam sobre o aluno durante o processo de formação inicial. Tem-se como estratégia metodológica a análise de documentos e a realização de entrevistas com os docentes. A previsão para a defesa da dissertação é julho de 2016.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa é coordenada pelo pesquisador Arthur da Silva Poziomyck, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vinculado à linha de pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação, sob orientação do Professor Dr. Luís Armando Gandin.

A participação nesta pesquisa é voluntária. É facultado ao participante, no decorrer da entrevista até a entrega da defesa da dissertação, cancelar o uso das informações prestadas, sem qualquer prejuízo, a partir de mera comunicação ao pesquisador através do e-mail (arthuropoz@hotmail.com).

Os dados divulgados pela pesquisa são anônimos. Neste sentido, não serão divulgados o nome do depoente ou quaisquer informações que possam identificá-lo, tal como a disciplina lecionada pelo depoente ou o departamento a que está vinculado.

O pesquisador compromete-se, desde já, a esclarecer adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informação que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

DECLARAÇÃO

Eu,

_____, portador do documento _____, declaro, para os devidos fins, estar ciente dos objetivos da pesquisa e sua metodologia de investigação. Declaro ter recebido os esclarecimentos necessários à realização da entrevista, e estar ciente de que posso solicitar maiores informações posteriormente. Autorizo, nestes termos, a análise e publicação dos dados oriundos deste depoimento, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, respeitado o sigilo do declarante/depoente, a partir da presente data.

Porto Alegre, RS, *dia de mês* de 201*x*.

DECLARANTE

PESQUISADOR

Arthur da Silva Poziomyck

PROF. ORIENTADOR

Luís Armando Gandin