

SANDRO PRADO SANTOS

**UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
SOBRE O TRABALHO DOCENTE DOS LICENCIANDOS DO
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA.**

Uberlândia
2008

SANDRO PRADO SANTOS

**UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
SOBRE O TRABALHO DOCENTE DOS LICENCIANDOS DO
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA.**

Dissertação apresentada à banca de defesa para
obtenção do título de mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientadora

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha

Uberlândia

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- S237e Santos, Sandro Prado, 1982-
Um estudo das representações sociais sobre o trabalho
docente dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da
Universidade Federal de Uberlândia / Sandro Prado Santos. -
2008.
- 168 f. : il.
- Orientadora: Ana Maria de Oliveira Cunha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Pro
ma de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Professores - Formação - Teses. I. Cunha, Ana Maria de
Oliveira. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.13

SANDRO PRADO SANTOS

**UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
SOBRE O TRABALHO DOCENTE DOS LICENCIANDOS DO
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Uberlândia, Março de 2008.

Prof. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha - UFU (Orientadora)

Prof. Dra. Graça Aparecida Cicilinni - UFU

Prof. Dra. Maria Lúcia Vital do Santos Abib - USP

Prof. Dra. Gercina Santana Novaes - UFU (Suplente)

Aos meus pais, que em nenhum momento me negaram ajuda e sempre cuidaram de mim com tanto carinho. Símbolos da minha determinação, do meu caráter, do meu amor, das minhas diferenças. Minha mãe, Leida Maria do Prado Santos, meu pai José Roberto dos Santos.

Ao meu irmão Fernando, cujo apoio e exemplo me fortaleceram.

A minha tia Elizete pelo carinho, compreensão, apoio, presença e principalmente pelo seu amor e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer àquelas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa. Pessoas que me incentivaram de diferentes maneiras. A todos vocês o meu sincero **MUITO OBRIGADO!**

Agradeço a Deus, que sempre esteve presente na minha vida.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de Saberes e Práticas Educativas, pela oportunidade de realização do curso.

A minha amada mãe Leida, mulher maravilhosa e de fibra, que me enche de orgulho e satisfação com sua presença, por todo apoio e incentivo em todos os momentos.

Ao meu pai, José Roberto, pelo apoio e incentivo dados e, pelo orgulho que sempre demonstrou por mim, através de palavras de carinho.

A minha tia querida e segunda mãe Elizete, pelo amor e carinho proporcionado ao longo da minha caminhada.

A toda minha família, composta de meu irmão, tios (as), primos (as), sobrinho e minha avó querida (onde estiver), pelas orações e palavras de incentivo.

Aos meus amigos: Paulo Henrique, Layza, Mayara, Alexandre e Letícia pela amizade, alegria e companheirismo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha, pela dedicação, amizade, ensinamentos, humildade e confiança que depositou em nossa relação durante esses dois anos de Mestrado. A você minha eterna gratidão.

Às professoras, Dra. Graça e Dra. Gercina, que com suas valiosas críticas e sugestões, na Banca de Qualificação, proporcionaram o enriquecimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Maria Lúcia do Santos Abib, pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

À Valeriana, pela ajuda e contribuição na construção e formatação dos gráficos e das tabelas.

Aos amigos que conheci durante o curso, sempre tão companheiros, atenciosos e dispostos a ajudar nos momentos difíceis: Kátia, Tamar, Guilherme, Neil, Elenita.

Aos alunos e docentes do Curso de Ciências Biológicas pela colaboração e disponibilidade para a realização desta pesquisa.

Enfim, a todos os colegas e demais pessoas que de alguma forma estiveram comigo nesta caminhada, me entenderam, me ensinaram e contribuíram para a realização deste trabalho.

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, do sonho, um encontro.

Fernando Pessoa

RESUMO

SANTOS, S. P. *Um estudo das Representações Sociais sobre o trabalho docente dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia*. 2008. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU, Uberlândia. 2008.

A presente pesquisa foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Uberlândia, e teve como objetivo levantar as representações sobre o trabalho docente dos licenciandos desse curso. Constituiu-se em uma investigação qualitativa, na qual fizemos uso do referencial teórico-metodológico da Teoria da Representação Social, na perspectiva moscoviciano, que nos possibilitou uma aproximação com a subjetividade dos sujeitos pesquisados, e, portanto acesso às suas representações. Para a construção dos dados fizemos uso de um questionário aplicado a 168 licenciandos, sendo 21 de cada período do curso e, num segundo momento, realizamos uma entrevista semi-estruturada com 16 alunos, dois de cada período. Optamos pela mesclagem de dados quantitativos e qualitativos, recurso comumente utilizado para a triangulação de dados, que possibilita uma visão mais completa do fenômeno estudado. Os dados do questionário foram analisados de forma qualitativa, assim como as entrevistas. Os discursos presentes nestas foram tratados com base em Bardin, técnica de análise de conteúdo. As análises mostraram que os licenciandos compartilham dos mesmos referentes representacionais, sobre o trabalho docente, o que pode ser explicado pelas vivências comuns no curso de Biologia da UFU. Destacamos algumas representações encontradas: O trabalho docente é árduo, mas gratificante e revestido de grande importância, embora não seja valorizado; está associado ao ensino e não à pesquisa, sendo o ensino compreendido como transmissão de conteúdo; professores desmotivados, mal preparados, mal remunerados, sem autonomia contribuem negativamente para o processo educativo; alunos desinteressados e despreparados, ausência da família nas atividades escolares, ensino descontextualizado são fatores impeditivos da aprendizagem dos alunos; a interação professor-aluno-escola-família-comunidade é essencial para o sucesso da aprendizagem, que não depende apenas de aspectos cognitivos, mas também de aspectos afetivos; a preparação do professor, tanto em relação aos conteúdos específicos como aos conteúdos pedagógicos é fundamental para um bom trabalho docente; os pais vêem a profissão docente de forma positiva, enquanto os amigos a vêem de forma negativa; optar pelo trabalho docente garante a inserção no mercado de trabalho, por isso, não descartam essa possibilidade, frente às incertezas da carreira de pesquisador. A presente pesquisa não esgota a possibilidade de futuros estudos sobre esta temática. No entanto, esperamos que esse trabalho contribua para as discussões em torno do trabalho docente, nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Representação Social. Formação de Professores.

ABSTRACT

SANTOS, S. P. A Study on Social Representations regarding the teaching work of the Biological Science Course Students of the University of Uberlândia. 2008. 149p. Dissertation (Master Course in Education). Program Post-Graduation Program in Education/UFU, Uberlândia. 2008.

This research was conducted in the Biological Sciences Major Course of the University of Uberlândia having as objective the study of representations on the teaching work of the course students. It is a qualitative investigation that used the Social Representation Theory as a methodological-theoretical reference framework in the Moscovician perspective. That made it possible to approach the subjectivity of the individuals researched as well as their representations. For data collection a questionnaire was applied to 168 students, 21 of each course term and, in a second moment we had a semi-structured interview with 16 students, two of each term. We decided to combine the quantitative and qualitative data, a resource often used for data analysis. That makes it possible to have a more complete view of the phenomenon studied. The questionnaire quantitative data and the interviews were qualitatively analyzed. Their discourses were analyzed according to Bardin's content analysis technique. Results showed that the students share the same representative referential regarding the teaching work, what can be explained by similar experiences in the course of Biology of UFU. Among the representations we could find that: teaching work is hard, but gratifying and covered of great importance, although it hasn't been recognized; it is associated to teaching and not to research, being teaching understood as content transmission; non-motivated teachers, who are not well prepared, not well paid, besides having no autonomy, negatively contribute to the educational process; students who are not interested and not prepared, absence of their family in school activities, and non contextualized teaching are factors that impede students learning; interaction teacher-student-school-family-community is essential for the learning success which does not depend only on cognitive aspects but also on affective ones; teachers' training, both on specific contents and on the pedagogical ones is of great importance for a good teaching work; parents see the teaching profession positively, while friends see it in a negative way. The option for the teaching work guarantees a job in the market place, and, for that, they do not give up this opportunity, when facing the uncertainties of a researcher career. This research does not end with the possibility of future studies on this theme. However, we hope that this work can contribute for the discussions on the teaching work in the teachers' training courses.

Keywords: Teaching work. Social Representation. Teachers' training.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	19
LISTA DE QUADROS	21
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	31
1.1 Durkheim e as Representações Coletivas	32
1.2 Moscovici e a Teoria das Representações Sociais.....	36
CAPÍTULO II A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	47
2.1 A natureza da pesquisa	47
2.2 Campo de investigação e os sujeitos da pesquisa.....	47
2.3 Coleta dos dados	48
2.4 Análise dos dados	50
CAPÍTULO III RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	53
3.1 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.	53
3.2 O Trabalho docente	59
3.2.1 Pretensão dos licenciandos em lecionar imediatamente depois de formados	59
3.2.2 Avaliação que o licenciando faz sobre o nível de aprendizagem de seus futuros alunos.....	64
3.2.3 - Fatores relativos às dificuldades de aprendizagem dos alunos	69
3.2.4 Fatores relacionados à superação de dificuldades de aprendizagem dos alunos.....	77
3.3 Composição Curricular.....	83
3.3.1 – Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores, na percepção dos licenciandos do 1º Período.....	83
3.3.2 Distribuição dos componentes curriculares para formação de professores na percepção dos licenciandos do 2º Período	84
3.3.3 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 3º Período	85
3.3.4 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 4º Período	86
3.3.5 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 5º Período	87

3.3.6 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 6º Período	88
3.3.7 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 7º Período	89
3.3.8 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 8º Período	90
3.3.9 Outros componentes para a composição curricular	95
3.4 Representação do professor construída pelos licenciandos	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	115
6 - ANEXOS	121
ANEXO I.....	123
Consentimento Livre e Esclarecido.....	162
Consentimento Livre e Esclarecido.....	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gênero dos sujeitos da pesquisa	54
Figura 2: Distribuição da faixa etária dos licenciandos	54
Figura 3: Raça informada pelos licenciandos	55
Figura 4: Estado civil dos licenciandos.....	56
Figura 5: Grau de escolaridade dos pais dos licenciandos.....	56
Figura 6: Nível de escolaridade das mães dos licenciandos	57
Figura 7: Contribuição familiar para manutenção do licenciando	57
Figura 8: Renda Mensal Familiar dos Licenciandos.....	58
Figura 9: Acesso à Internet.....	59
Figura 10: Pretensão de lecionar imediatamente depois de formados, entre os licenciandos, tomados em conjunto.....	61
Figura 11: Nível de aprendizagem que encontrarão nos futuros alunos, segundo o conjunto dos licenciandos, em relação a sua turma	65
Figura 12: Nível de dificuldade de aprendizagem que encontrarão nos futuros alunos, segundo os licenciandos, tomados em conjunto	67
Figura 13: Aprendizagem de seus alunos ao final de um ano, segundo os licenciandos, tomados em conjunto	68
Figura 14: Causas das dificuldades de aprendizagem, no conjunto das respostas dos licenciandos	70
Figura 15: Causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos, ligadas ao professor, no conjunto das respostas dos licenciandos.....	71
Figura 16: Fatores localizados na escola que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, segundo os licenciandos, tomados em conjunto.....	74
Figura 17: Fatores familiares, em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, nas respostas conjunto dos licenciandos.....	75
Figura 18: Atitudes dos alunos que contribuem para a superação das dificuldades de aprendizagem, nas respostas dos licenciandos, em seu conjunto.....	79
Figura 19: Atitudes dos professores, para a superação das dificuldades dos alunos, nas respostas dos licenciandos do 1º ao 8º período, tomados em seu conjunto.....	80
Figura 20. Ações por parte da escola que podem contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos	83

Figura 21: Percepção dos alunos do 1º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores.....	84
Figura 22: Percepção dos alunos do 2º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores.....	85
Figura 23: Percepção dos alunos do 3º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores.....	86
Figura 24: Percepção dos alunos do 4º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores.....	87
Figura 25: Percepção dos alunos do 5º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores.....	88
Figura 26: Percepção dos alunos do 6º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores.....	89
Figura 27: Percepção dos alunos do 7º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores.....	90
Figura 28: Percepção dos alunos do 8º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores.....	91
Figura 29: Motivação dos licenciandos para ser um professor.....	97
Figura 30: Conselho dos licenciandos, em seu conjunto, para quem quer ingressar no magistério	99
Figura 31: Visão dos amigos, segundo o conjunto de licenciandos, em relação a ser professor.	100
Figura 32: Porcentagens dos licenciandos, sobre a avaliação da família, acerca de sua escolha profissional.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Respostas dos licenciandos, em relação a lecionar imediatamente depois de formados:	60
Quadro 02: Nível de aprendizagem dos futuros alunos, segundo os licenciandos	64
Quadro 03: Nível de dificuldade de aprendizagem dos futuros alunos, segundo os licenciandos	67
Quadro 04: Aprendizagem de seus alunos ao final de um ano, segundo os licenciandos .	68
Quadro 05: Fatores ligados aos alunos que dificultam a aprendizagem	69
Quadro 06: Fatores ligados aos professores que dificultam a aprendizagem	70
Quadro 07: Fatores da escola que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos alunos	73
Quadro 08: Fatores ligados à família que dificultam a aprendizagem	74
Quadro 09: Atitudes dos alunos que podem contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem	77
Quadro 10: Comportamento dos professores que ajudam na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos	80
Quadro 11: Ações por parte da escola que podem contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos	82
Quadro 12: Estado que se encontram os licenciandos para ser um professor	96
Quadro 13: Conselho dos licenciandos para quem quer ingressar no magistério:	98
Quadro 14: Visão dos amigos em relação a ser professor:	100
Quadro 15: Visão da família se fizeram uma boa escolha profissional	101
Quadro 16: Profissão mais próxima a de um professor	103

INTRODUÇÃO

A presente investigação se insere em um projeto de pesquisa maior, proposto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) que se propõe a investigar as representações de alunos(as) do curso de Pedagogia, Biologia, Física e Química sobre o trabalho docente, buscando seus significados e as forças que atuam nos processos de permanência e mudança dessas representações.

Para a constituição deste trabalho, procuramos delimitar a questão de pesquisa, que ficou assim delineada: **Quais são as Representações Sociais dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas sobre o trabalho docente?**

Assim, tivemos como objetivo o delineamento e caracterização das representações sobre o trabalho docente nos oito períodos do curso de Ciências Biológicas.

Como atividade inicial da pesquisa, focalizamos com maior profundidade os princípios fundamentais da Teoria das Representações Sociais (TRS) na tentativa de compreender esse domínio teórico em expansão como base teórico/metodológica de investigações na área educacional. Embora esse seja um campo teórico amplo, para nossas leituras selecionamos autores que se aproximam da perspectiva teórica de Moscovici (2001), a saber: Farr (1995); Jodelet (2001); Spink (2004).

As Representações Sociais são construções simbólicas dos sujeitos em interação com os objetos de representação e na relação com outros. Dessa forma, uma representação se edifica na experiência concreta e no cotidiano do indivíduo e é mediada pela linguagem (MADEIRA; CARVALHO, 1997).

Sendo assim, as percepções dos sujeitos são entendidas como uma relação dialética que envolve sujeito e objeto, permeado por valores, atitudes, interesses e crenças, que podem manifestar-se implícita e explicitamente no silêncio, nos gestos, no olhar, nas palavras e no agir (SHIMAMOTO, 2004).

Portanto, Representações Sociais se referem ao sentido atribuído a um dado objeto pelo sujeito, a partir das informações que lhe vêm de sua prática, de suas relações. Nesse processo, informações de diferentes ordens são elaboradas, transformadas e recriadas com a articulação de instâncias, numa síntese que garante ao sujeito agir e interagir, situar-se e se definir.

Após realizarmos um estudo sobre a TRS na interpretação de seguidores de Moscovici procedemos a um levantamento sobre a utilização desse referencial na pesquisa em Educação em Ciências (ANEXO I).

A Teoria da Representação Social vem sendo reconhecida pela comunidade acadêmica como um referencial teórico-metodológico promissor para as pesquisas em Educação Científica, ao fornecer subsídios significativos ao exame dos problemas educacionais e à sua provável e necessária superação.

Percebemos também que o referencial teórico-metodológico das Representações Sociais é utilizado não somente na área de educação em Ciências, mas também nas áreas de Educação, Saúde, Psicologia. Apresentamos no (Anexo II) o resultado do levantamento bibliográfico, feito a partir do banco de teses-CAPES, referente à produção científica de teses e dissertações na área educacional que utilizam esse referencial.

O crescimento que vem ocorrendo devido à utilização dessa teoria nas pesquisas em Educação aponta que ela representa um instrumento adequado para investigar questões pertinentes para a área.

Na sequência, apresentamos uma revisão panorâmica sobre pesquisas em Representações Sociais, e convergimos para aquelas que mais se aproximam da temática da pesquisa. Isso representa um levantamento de investigações que reforçam a necessidade desta investigação.

O estudo *Causas do desânimo e abandono dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental – Representação social*, desenvolvido por Campos (1993), que investigou as representações de professores do Ensino Fundamental quanto às causas do desânimo e abandono do magistério das séries iniciais, apontou que os professores possuem uma concepção extremamente pessimista do magistério, o que contribui para as imagens empobrecidas, desvalorizadas e saudosistas da profissão.

Ser professora: um estudo em Representação Social é um estudo de Moura (2005), que investigou as dimensões das Representações Sociais de ser professora, construídas por professoras dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de entrevista; técnica de associação livre; das escolhas hierarquizadas-sucessivas e teste do núcleo central. Evidenciou-se que a representação de ser professora construída pelos sujeitos constituiu-se predominantemente de uma representação negativa. A autora tentou compreender essa negatividade a partir de referências teóricas sobre profissionalização e identidade docente.

Dentre as pesquisas sobre formação docente que focalizam julgamentos do grupo de professores da Educação Infantil, destacamos a de Ferrari (1995), intitulada *Formação Docente: revendo o pensar e o fazer a partir do olhar das alunas do curso de Magistério*. Trata-se de um estudo longitudinal sobre o “ser professor”. Constatou-se que as representações que as alunas constroem, possibilitam rever o pensar e o fazer que ocorrem na realidade escolar, podendo apontar caminhos alternativos para a docência enquanto atividade consciente e mediadora entre o social e o individual.

Marques (2003) realizou uma pesquisa intitulada *Representações dos Professores de Ciências das últimas séries do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais Urbanas do Município de Alta Floresta-MT, sobre aspectos inerentes à formação docente*, que objetivou pesquisar as representações que estes possuem sobre aspectos inerentes à formação do professor. A pesquisa possui uma natureza qualitativa interpretativa e a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário constituído de questões abertas. Os dados mostram que a maioria dos docentes respondeu que seus conhecimentos, em parte, são suficientes para que sejam bons professores e caracterizou a profissão docente como boa e desvalorizada. Além disso, a definição de ensino da maior parte deles manifestou traços com a pedagogia cognitivista.

Ainda nessa linha de estudos, o trabalho *Educação Infantil e Formação Docente: Um estudo em Representação Social*, de Dieb (2004) focalizou julgamentos do grupo de professores da Educação Infantil, e investigou o sentido que a formação docente assume para eles. Como aporte teórico-metodológico para a análise dos dados, o autor utilizou a Teoria das Representações Sociais. As análises mostraram que os sujeitos estabelecem com a formação uma relação de sentido prático para o exercício de suas atividades pedagógicas, e revelaram que a formação somente cumpre seu papel quando os conteúdos dos cursos são aplicáveis à realidade das instituições.

O estudo de Marujo (2004), intitulado *As Representações sobre a formação e profissionalização docente de professores (as)*, tentou mostrar que as representações de professores sobre a profissão e profissionalização docente caracterizaram a profissão docente com a atividade do professor, ancorada em atributos como capacitação, responsabilidade e dedicação, além de reconhecerem a desvalorização social dessa profissão. A autora concluiu que tais representações expressam um descompasso com as reflexões teóricas sobre a problemática de se compreender a docência como profissão e o processo de profissionalização.

Em *Representação Social de professores sobre a profissão docente*, Ponciano (2001), encontrou, por meio da ótica moscoviana, duas dimensões representacionais sobre a profissão docente, a do “fácil” e a do “poder”. A autora também verificou que a reelaboração e a ressignificação das representações auxiliam o processo de reflexão dos profissionais, abrindo o diálogo entre os educadores rumo à profissionalização; a consciência de si, social e da classe e à dimensão política da profissão.

Pessoa (1999) desenvolveu com estudantes concluintes dos cursos de licenciatura e professores, uma pesquisa intitulada *Representações Sociais do ser professor*. O autor constatou que para o grupo pesquisado a figura do professor está associada, em um misto de objetividade/subjetividade, às categorias ensino e conhecimento, responsabilidade e dificuldade, doação e afetividade. Enquanto os discentes relacionaram o professor à categoria afetividade, os docentes preferiram fazê-lo à doação. A análise dos dados revelou que os discentes se mostraram mais à vontade para explicar sobre temas como o salário. Comparando-se as falas dos docentes com as dos discentes das diversas áreas do conhecimento, notaram-se mais afinidades que pontos de divergência entre as mesmas.

Destacamos também a pesquisa *As Representações Sociais de professores em formação sobre o trabalho docente*, realizada por Rosa (2001), que apresenta uma aproximação mais estreita com o presente estudo. Nesse estudo, desenvolvido com professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, que se encontravam em formação inicial, a autora percebeu a complexidade da ação educativa, prática social dinâmica, em que interagem cultura, ciência e o mundo vivido. Ressaltou que é nessa multiplicidade de ações e reflexões, e com a integração da teoria-prática, é que se desenvolve a identidade profissional do professor e sua representação.

Em função da impossibilidade de abarcar toda a complexidade dos processos que permeiam o estudo dessas representações e sua articulação com o trabalho docente, afirmamos que as reflexões expostas devem ser entendidas como ponto de partida para novas discussões.

Tomamos como premissa nesta pesquisa, que o trabalho docente, como todo objeto do campo social, suscita a construção de um processo representacional dos sujeitos.

Sendo assim, metáforas é que não faltam a respeito do professor, de seu saber, de seu papel na escola e de seu lugar na sociedade.

O professor: um educador, ser de cultura e eloquência, transmissor de conhecimento, operário do pensamento, técnico do saber prático, engenheiro do pensamento, agente de inculcação ideológica e de conservação da ordem estabelecida ou motor de mudanças sociais,

membro da classe média, da pequena burguesia, de uma profissão que sofre com a falta de reconhecimento ou de uma elite que não sabemos situar no espaço social. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004).

A função docente, suas características, a forma de desempenhá-la, a importância a ela atribuída e as exigências feitas em relação à profissão, variam de acordo com as diferentes representações e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos diferentes tempos e espaços.

Etimologicamente, o termo docência significa ação de ensinar, e está vinculado ao radical do verbo latino *docere*, cujo sentido se expressa por ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (HOUAISS, 2004 apud BRITO, 2006). Existem dois termos correlatos, que traduzem vínculos com a significação de docência, que são instrução, compreendida como ação de transmitir conhecimentos; e ensinância/ensino/ensinamento que vem do latim *Insignare* que significa repassar, doutrinar, lecionar (VEIGA, 2005).

Segundo Brito (2006), essa relação povoa o imaginário das pessoas quanto à função do professor. Professor é aquele que transmite, que passa conteúdo, que ensina em sua sala de aula alguma coisa para alguém. Na mesma medida, traduz para docência o sentido de estar relacionada ao professor e ao exercício de sua docência (de sua atividade). Nesse sentido, a docência, tanto em discursos, como etimologicamente, anda conjugada com o ensino, e é um termo que ainda requer maiores atenções e cuidados no uso e sentido que lhe são dados, o que dá margem para reflexões sobre a sua utilização e multiplicidade de significados a ele atribuídos.

As definições etimológicas auxiliam-nos na verificação de como as representações de docência foram sendo construídas, traduzidas e veiculadas numa dada configuração social.

A busca pela razão de ser docente é permeada por ideologias, representações e utopias das mais variadas,

[...] passando pelo exercício profissional docente, vinculado concepcionalmente ao exercício do sacerdócio, pela defesa da educação pública como vantajosa em relação à educação doméstica, pela defesa da disciplina como central no processo da educação escolar, pela defesa da educação fundada na liberdade, pela necessidade da educação integral, pela afirmação da experiência discente como fundamental ao educar etc. (VEIGA, 2005, p. 41).

Sendo assim, a docência é um conceito em constante elaboração, cuja compreensão deve ser situada num determinado contexto sócio-histórico.

Kuenzer (1997) concebe o conceito de docência como uma prática humanizante e humanizada, pois perpassa toda ação política do professor e, portanto, se encontra localizada em suas ações e nos espaços em que atuam.

A docência vem sendo compreendida sob diversos ângulos: exercício profissional e identitário, ensino em sala de aula e ofício. Entretanto, não podemos correr o risco de fragmentá-la devido a essa multiplicidade de abordagens. Nesse sentido, a constituição do trabalho docente exige do professor uma articulação das diferentes instâncias de seu saber, de sua experiência profissional e pessoal. Entretanto, o eixo primordial na constituição do trabalho docente refere-se ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Tardif (2002), no processo de ensinar e de aprender, o professor deve ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção. Deve diagnosticar seu contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar sua atuação, para reconduzi-las, no sentido adequado.

O ensino é uma prática concreta que possui uma natureza multidimensional, dinâmica e imprevisível e em cuja abordagem, não é suficiente um saber técnico instrumental e teórico que pode ser aplicado a situações modelo. Sendo assim, trabalhar com ensino exige um saber plural, temporal, interativo, em constante processo de construção; exige do professor articulação das diferentes instâncias de seu saber, de sua experiência profissional e pessoal. O trabalho docente tem uma dimensão afetiva, um cunho interativo, é moldado por um conjunto de saberes. Os professores apóiam-se em suas experiências profissionais e pessoais, nas suas crenças e valores, criam, improvisam e constroem saberes no enfrentamento de situações únicas (TARDIF, 2002).

Assim, os saberes do professor podem ser reunidos nas seguintes categorias: Saberes pessoais; saberes provenientes da formação escolar; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, sendo todos esses elementos, constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002).

A formação de professores forja a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, é o momento de socialização de saberes e da configuração pessoal. A profissão docente, não pode ficar restrita ao conhecimento objetivo e de disciplinas, pois dominar esse saber é insuficiente. O contexto de aprendizagem na contemporaneidade requer da profissão docente, outras funções, tais como: a motivação; a

luta contra a exclusão social, participação; animação de grupo; relações com estruturas sociais; com a comunidade (IMBERNÓN, 1999).

A responsabilidade pelo saber e a transmissão de conhecimentos têm se caracterizado historicamente como funções atribuídas ao profissional docente. No entanto, o modo como o exercício da profissão docente em nosso país vem se configurando, tem levado, muitas vezes, a questionamentos sobre a profissionalização desta atividade. No exercício de sua formação profissional, o licenciando vai construindo um conhecimento sobre o trabalho docente, temporal, plural, heterogêneo, personalizado e situado, que contribui para a construção da identidade profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse sentido, apontamos razões que justificam a constituição desta pesquisa. Estas estão fundamentadas na crença de que a investigação das Representações Sociais dos licenciandos de Biologia sobre o trabalho docente, poderá fornecer elementos para mudanças curriculares nos cursos de graduação para formação de professores e também possíveis mudanças na prática profissional dos docentes do curso, no sentido de promoverem uma melhor formação profissional dos discentes.

CAPÍTULO I

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, apresentamos os princípios fundamentais da Teoria das Representações Sociais (TRS) na tentativa de compreender este domínio teórico em expansão, pois tal teoria se constitui na base teórico-metodológica de nossa investigação.

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Nesse sentido, precisamos saber como nos comportar nele, dominá-lo fisicamente ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam e, dessa forma, construirmos representações. Jodelet (2001) assinala que:

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo. Eis por que as representações são sociais e importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente posicionar-nos, frente a eles de forma defensiva (p. 17).

A Teoria das Representações Sociais pode ser compreendida como uma forma sociológica de Psicologia Social. O conceito é mencionado pela primeira vez por Moscovici, em seu estudo sobre a Representação Social da Psicanálise, intitulado *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Nessa obra, Moscovici estuda a penetração que as idéias da Psicanálise tinham no público francês. Tal teoria surgiu no período pós II Guerra Mundial, com o intuito de manter o vínculo entre as Ciências Psicológicas e as Ciências Sociais, divergindo-se, assim, da perspectiva da Psicologia Social aplicada por Allport, nos Estados Unidos, que reduzia as explicações do coletivo e do social a leis individuais, colocando o indivíduo no centro da análise, e entendendo-o como uma entidade liberal, autônoma, independente das relações com o contexto social que o cerca e consciente de si, portanto com caráter individualizante. Essa vertente da Psicologia Social baseava-se na filosofia positivista de Augusto Comte (FARR, 1995).

Nesse sentido, a proposta de Psicologia Social de Moscovici apresenta-se como uma tentativa de combater a tendência de polarização entre os fenômenos psíquicos e os fenômenos sociais. Tal proposta adquire uma identidade psicossociológica, ao se constituir

em uma importante crítica sobre a natureza individualista ou psicologista da maior parte da pesquisa em Psicologia Social na América do Norte.

De acordo com Farr (1995), Moscovici desenvolveu parte de sua teoria apoiando-se nos fundadores das Ciências Sociais na França, especialmente em Durkheim (um dos fundadores da Sociologia Moderna) que forneceu um abrigo conceitual para suas objeções aos excessos de individualismo da Psicologia Social americana.

Assim, Moscovici concebe a TRS com base nas Representações Coletivas (RC) de Durkheim. A seguir resgataremos o conceito de Representação Coletiva de Durkheim para melhor compreendermos a TRS.

1.1 Durkheim e as Representações Coletivas

Durkheim fez um estudo de diferentes grupos sociais de sociedades ditas primitivas. Ele analisou e caracterizou os conhecimentos inerentes à sociedade, como as representações coletivas de valores, crenças, costumes, da religião, mitos e idéias desses povos. A partir daí Durkheim estabeleceu que, para compreender como a sociedade representa-se a si própria e ao mundo que a rodeia, é necessário considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos, e assim distinguir entre o estudo das representações individuais, que seria do domínio da Psicologia, e o estudo das representações coletivas, domínio específico da Sociologia (MINAYO, 1995).

A razão de Durkheim distinguir entre o estudo das representações individuais (o domínio da Psicologia) e o estudo das representações coletivas (o domínio da Sociologia) era uma crença de que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes do tipo de leis que explicavam os fenômenos em nível de indivíduo (FARR, 1995).

De acordo com Minayo (1995) as representações coletivas, na visão durkheimiana, expressam categorias de pensamento por meio das quais, determinada sociedade elabora e expressa a sua realidade. Essas categorias “não são dadas a priori e não são universais na consciência, mas surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em fatos sociais passíveis de observação e de interpretação” (p.90).

Conforme proposto por Durkheim, as representações são por si só, fatos sociais materializadas por elas próprias, não são elaborações da criação, da reunião de representações de cada indivíduo. Elas são exteriores e antecedem aos indivíduos. Assim “todo fato social é reconhecível pelo poder de coerção externa, que exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos, e a presença deste poder é reconhecível, por sua vez, seja pela existência de

alguma sanção determinada, seja pela resistência que o fato opõe a qualquer empreendimento individual que tenda a violentá-lo” (DURKHEIM, 1982, p. 8).

Para Durkheim, os fatos sociais não são apenas exteriores ao indivíduo, são também dotados de um poder imperativo e coercitivo, em virtude do qual impõe, de uma forma ou de outra. Ou seja, os indivíduos que compõem a sociedade seriam portadores e usuários das RC, que não podem ser reduzidas a algo como o conjunto de representações individuais.

Na visão de Durkheim, a sociedade cria as RC, que formam a consciência coletiva. Essas constituem categorias de pensamento, por meio das quais, determinada sociedade elabora e expressa sua realidade. Dessa forma:

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo não é constituído do mesmo modo que o indivíduo e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos nem os mesmos objetos não podem depender das mesmas causas. Para compreender a maneira como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, é a natureza da sociedade, e não a dos particulares, que devemos considerar. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com o que ela é (CRUZ, 2004, p. 306-307).

De acordo com as idéias durkheimianas os estados de consciência coletiva são de uma natureza diferente da dos estados de consciência individual. A mentalidade dos grupos não é a dos particulares, tem as suas leis próprias.

Shimamoto (2004) destaca que para Durkheim a sociedade é uma realidade original, objetiva, sagrada e que determina para o indivíduo o modo de pensar e agir no mundo. Nesse sentido, cada indivíduo possui uma consciência pessoal de natureza subjetiva, no entanto, não é ela que determina o seu modo de ser social e sim a consciência coletiva que o envolve e faz dele o que ele é nos seus sentimentos e nas suas idéias.

Assim ao nascer, o indivíduo encontra prontas as crenças e as práticas da vida religiosa; existindo antes dele, porque existem fora dele. “O sistema de sinais de que me sirvo para exprimir pensamentos, o sistema de moedas que emprego para pagar as dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo nas relações comerciais, as práticas seguidas na profissão, etc, funcionam independentemente do uso que delas faço” (DURKHEIM, 1982, p. 2). Estamos, pois, diante de maneira de pensar, de agir e de sentir que apresentam a propriedade marcante de existir fora das consciências individuais.

Nesse contexto, as representações são homogêneas e vividas por todos os membros de um grupo da mesma forma que partilham uma língua. Elas possuem a função de preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme, por isso, são coletivas e

também porque perduram pelas gerações e exercem uma coerção sobre os indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais. (MOSCOVICI, 2001).

Dessa maneira as RC constituem um padrão imutável, estático e universal para toda a sociedade, o que sugere que o comportamento real de todos os segmentos seja compatível com o que é previamente estabelecido socialmente.

Segundo Moscovici (2003) o esforço para estabelecer a Sociologia como uma ciência autônoma levou Durkheim a defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras fossem somente do campo da Psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da Sociologia. O sociólogo argumentou que os fenômenos coletivos não podem ser explicados em termos de indivíduo, pois ele não pode inventar uma língua ou uma religião. Esses fenômenos são produtos de uma comunidade, ou de um povo. Durkheim, ao propor tal divisão procurava dar conta de um todo, mas se fundamentava em uma concepção de que as regras que comandam a vida individual (representações individuais) não são as mesmas que regem a vida coletiva (representações coletivas).

Conforme mencionamos anteriormente Durkheim colocara questões relativas à representação, na perspectiva das representações coletivas. Entretanto, Moscovici retoma essas questões, analisando-as à luz do dinamismo e da historicidade, as quais são geradas como espaço de síntese do individual e do social, garantindo a construção teórico-conceitual de um espaço psicossociológico.

Assim, Farr (1995) pontua a existência de algumas diferenças entre os conceitos de Durkheim e de Moscovici. Este último julga mais adequado, num contexto moderno, estudar as representações sociais, pois as sociedades modernas são caracterizadas pelo pluralismo e rapidez com que mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Ao passo que, num contexto de sociedades menos complexas, torna-se mais apropriado estudar as representações coletivas, que eram do interesse de Durkheim.

Moscovici tinha consciência que o modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processava lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluídas. Por isso o conceito de “coletivo” apropriava-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões mais cristalizadas e estruturadas. Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito “coletivo”, de conotação mais cultural, estática e positivista, com o de “social”: daí o conceito de Representações Sociais (GUARESCHI, 1995, p. 196).

Portanto, as representações de interesse de Moscovici são aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação e não aquelas das sociedades de épocas remotas.

Outras diferenças são apontadas por Sá. Ele destaca que o conceito durkheimiano abrangia uma gama ampla e heterogênea de formas de conhecimento, supondo-se estar nessas formas concentrada grande parte da história intelectual da humanidade. Em Moscovici, as Representações Sociais (RS) deveriam ser reduzidas a uma modalidade específica de conhecimentos com função de elaboração de comportamentos e a garantia de comunicação entre os indivíduos, na vida cotidiana, uma vez que o objetivo de Moscovici era estabelecer uma Psicossociologia do conhecimento. As RC, na visão durkheimiana, eram vistas como dados, entidades absolutas e irreduzíveis por qualquer análise posterior. À psicologia Social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações, para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos (SÁ, 2004).

Outro aspecto divergente entre esses dois autores é que Moscovici refere-se ao social e ao psicológico com fatores interdependentes e fundamentais para a construção de representações. Já Durkheim desconsidera o aspecto psicológico na construção da representação, estabelecendo a primazia do aspecto social em detrimento do aspecto psicológico.

A escolha de Durkheim como um ancestral para o estudo da TRS feita por Moscovici, ajudou a garantir que ela seja uma forma sociológica, e não psicológica, de Psicologia Social. Porém isso não era o suficiente ou adequado para os seus propósitos. O desafio maior de Moscovici consistia em situar efetivamente a Psicologia Social na encruzilhada, num território limítrofe, entre a Psicologia e as Ciências Sociais, onde se desenvolvem fenômenos cuja natureza psicológica e social seja admitida, e não mutuamente excluídas (FARR, 1995).

Nesse desafio, emerge a Teoria das Representações Sociais, como uma proposição de pesquisa no campo da Psicologia Social, caracterizada por levar em conta tanto os aspectos individuais como os sociais de um dado fenômeno, visto como psicossociológico.

1.2 Moscovici e a Teoria das Representações Sociais

O estudo sobre RS se ocupa da análise do conhecimento produzido no cotidiano, bem como do processo de construção da realidade, a partir das relações sociais do mundo.

Farr (1995) salienta que a RS teve sua origem como modelo de explicação da realidade, a partir do trabalho desenvolvido por Serge Moscovici, publicado em 1961, que tinha como problemática entender o processo de apropriação da teoria psicanalítica por partes de três diferentes grupos sociais: a comunidade católica, o partido comunista e o de profissionais liberais. A questão central da obra circulava em torno de como era consumida, transferida e utilizada uma teoria científica, pelas pessoas marcadas pelo senso comum, ou seja, como ocorreria a assimilação do conhecimento científico pelo pensamento social.

Entretanto, Moscovici evitou adotar uma definição única de RS, por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual e uma cristalização precoce do campo de pesquisas a partir de conceitos fechados. No entanto, afirma que “por RS, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana nos cursos de comunicações interpessoais (...)” (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1996. p. 31).

Moscovici afirma ainda que, a noção de RS apresenta uma complexidade, ou seja, “se a realidade das Representações Sociais é fácil de captar, o conceito não o é” (MOSCOVICI, 2003, p. 10).

Embora Moscovici recusasse a delimitar de modo definitivo o conceito do que venha a ser RS, alguns autores têm contribuído para que possamos compreendê-lo, auxiliando, assim, para o desenvolvimento da teoria. Denise Jodelet é a principal colaboradora e continuadora do trabalho de Moscovici. A autora elaborou um conceito de RS, a saber: “Representação Social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Os conhecimentos elaborados no cotidiano estão inscritos no pensamento representativo do senso comum, cuja forma de funcionamento difere do sistema representativo do saber científico.

As Representações Sociais expressam a maneira como as pessoas sentem, interpretam e percebem o mundo e permitem entender as marcas que caracterizam cada época histórica de uma determinada sociedade, bem como, as suas perspectivas de novos encaminhamentos e formas de visão sobre os fenômenos sócio-políticos que possam acarretar mudanças

qualitativas no processo social. Dessa forma, estudar as Representações Sociais de um determinado segmento social, significa verificar quais são os referentes sociais que esse grupo assume, diante de aspectos destacados da prática da sociedade.

As Representações Sociais são sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

A autora enfatiza também, que as Representações Sociais devem ser estudadas com a articulação de elementos afetivos, mentais e sociais e integração, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

Diante do exposto, para o estudo de Representação Social devemos englobar tanto aspectos mentais como afetivos e avançarmos para uma concepção de ser humano essencialmente social, já que não é possível conhecermos o ser humano sem considerá-lo inserido numa sociedade, numa cultura, num momento histórico e em dadas condições políticas e econômicas.

O ato de representar não deve ser encarado como processo passivo, reflexo na consciência de um objeto ou conjunto de idéias, mas como processo ativo, uma reconstrução do dado em um contexto de valores, regras, reações e associações. Sendo uma forma de saber prático, ligando sujeito e objeto,

A Representação Social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam; a Representação Social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. Esta atividade pode remeter a processos cognitivos, assim como a mecanismos intrapsíquicos, o sujeito é considerado de um ponto de vista psicológico. Mas a particularidade do estudo das Representações Sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e participação, sociais ou culturais do sujeito. A representação caracteriza como uma forma de saber prático. Todo estudo de representação passará por uma análise das características ligadas ao fato de que ela é uma forma de conhecimento; qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ela é produzida, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais. A posição ocupada pela representação no ajustamento prático do sujeito a seu meio fará com que seja

qualificada por alguns de compromisso psicossocial (JODELET, 2001, p.27-28).

e:

As Representações Sociais são “teorias” sobre saberes popular e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam o indivíduo a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois (OLIVEIRA; WERBA, 1998, P. 105).

Segundo Abric (2000) o ponto de partida da TRS foi o abandono da dicotomia sujeito-objeto, conferindo a ausência de uma realidade objetiva a priori, e a afirmação de uma realidade que possa ser representada, ou seja, reapropriada pelo indivíduo ou grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.

Essa vertente dos estudos das RS toma o sujeito como entidade coesa e una; intenta superar a visão dicotômica (indivíduo/sociedade). Busca “um lugar para o mundo social e seus imperativos, sem perder de vista a capacidade criativa e transformadora de sujeitos sociais” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 64).

Essas afirmações complementam os dizeres de Souza Filho (2004), quando o autor concebe que o campo de estudo de RS surgiu de uma crítica aos modelos que reduziam a participação do sujeito, tanto na produção autônoma da história, quanto da consideração de sua capacidade criativa por meio de função simbólica complexa.

Dessas considerações, concluímos que o campo de estudos sobre RS encontra-se em permanente tensão entre o pólo psicológico e o social e se direciona para a apreensão da RS, posição referendada por Jodelet (2001), quando explica as representações como sendo o produto e o processo de uma elaboração psicológica e social do real; ou seja, enquanto fenômenos cognitivos, as Representações Sociais são consideradas como o produto de uma atividade de apropriação da realidade externa e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade

Portanto, o sujeito psíquico, não está nem abstraído da realidade social, nem meramente condenado a reproduzi-la. Sua tarefa é elaborar e construir em um mundo que já se encontra constituído (JOVCHELOVITCH, 1995).

Para Moscovici (2003), as Representações Sociais são entidades quase tangíveis que circulam, cruzam-se e se cristalizam de forma incessante com o uso da linguagem ou gestos utilizados no nosso cotidiano e a maioria das relações sociais efetivadas, dos objetos produzidos ou consumidos pelo homem e as comunicações realizadas estão constituídas delas.

Portanto, para que as Representações Sociais sejam construídas, é fundamental que aconteçam comunicações, ou seja, a linguagem deve ser privilegiada. Não concebemos as representações sem a linguagem, elas possuem uma ligação com a cognição e a comunicação, bem como operações mentais e operações lingüísticas e entre informações e seus significados.

Sendo assim, a comunicação social destaca-se como condição de possibilidade e de determinação das RS. Dessa forma, a comunicação:

É um vetor da transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Energética e pertinência sociais que se explicam, juntamente com o poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade comuns e compartilhadas (JODLET, 2001, p.32).

Em consonância com a autora acima, Jovchelovitch (1995), afirma que os processos que engendram as Representações Sociais estão imersos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, comportamento, em suma, na cultura. As Representações Sociais não se produzem num vazio social. São as mediações sociais, em suas mais variadas formas que geram as representações sociais, por isso, elas são sociais, tanto na sua gênese, como na forma de ser. Elas não teriam qualquer utilidade em um mundo de indivíduos isolados, ou melhor, elas não existiriam.

Isso permite definir a representação como uma visão funcional do mundo, que permite ao indivíduo, ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências.

Assim, a representação funciona como:

Um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas. (ABRIC, 2000, p.28)

Segundo Moscovici (2003, p. 54) o propósito, ou “finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar”. No entanto, a caracterização da familiaridade ou não familiaridade depende das noções de Universos Reificados e Universos Consensuais.

Assim Moscovici (2003) considera a coexistência nas sociedades contemporâneas de duas classes divergentes de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Nos últimos é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito, com sua objetividade, rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata e sua estratificação hierárquica. Aos universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais.

Nesse sentido,

O não familiar situa-se, e é gerado, muitas vezes, dentro do Universo Reificado das Ciências e deve ser transferido ao Universo Consensual do dia-a-dia. Essa tarefa é, geralmente, realizada pelos divulgadores científicos de todos os tipos, como jornalistas, comentaristas econômicos e políticos, professores, propagandistas, que têm nos meios de comunicação de massa um recurso fantástico (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 108).

De fato, uma explicação adequada dos fenômenos de Representação Social deve dar conta de suas origens, de seus fins ou funções e das circunstâncias de sua produção.

Assim, Abric (2000) afirma que as RS comportam quatro funções essenciais: *função de saber*: que permite compreender e explicar a realidade, ou seja, permite que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem. Além disso, é condição necessária para a comunicação social que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber ingênuo; *função identitária*: as RS possuem a função de situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal compatível com sistemas de normas e valores sociais, historicamente determinados; *função de orientação*: sua finalidade é orientar o sujeito quanto as suas práticas, definindo *a priori* os tipos de relações pertinentes ao sujeito e definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; *função justificadora*: permite, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. Portanto, as representações intervêm também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em face de seus parceiros.

Para a elaboração da Teoria das Representações Sociais, Moscovici atribui uma dupla natureza à sua estruturação: conceitual e figurativa. Sendo assim, as representações apresentam um processo intercambiável entre conceito e percepção, engendrados reciprocamente, duas faces tão pouco dissociáveis quanto à frente e o verso de uma folha de papel. Desse modo,

Representar uma coisa (...) não é, com efeito, simplesmente duplicá-la, ou repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, criam à impressão de “realismo”. (...) Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social. (MOSCOVICI, 1976 apud SÁ, 2004, p. 33-34)

No que diz respeito ao caráter conceitual e ao figurativo das representações, como processos indissociáveis, a ausência do objeto concreto é condição de seu aparecimento (pensamento conceitual) e por outro lado, a representação pode recuperá-lo, tornando-o tangível (atividade figurativa).

Portanto a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa. E esta significação depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes, natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: “contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistemas de valores” (ABRIC, 2000, p. 28).

Assim, a duplicação de um sentido por uma figura, pela qual se dá materialidade a um objeto abstrato é cumprida pelo processo de objetivação. A duplicação de uma figura por um sentido, pela qual se fornece um contexto inteligível ao objeto, é cumprida pelo de ancoragem (SÁ, 1996).

Portanto, a natureza dual da configuração estrutural das representações determinou a caracterização de seus processos formadores: a objetivação e a ancoragem, que permitem a familiarização com a novidade, transformando o estranho, potencialmente ameaçador em algo familiar.

Moscovici (2003) introduz nesse contexto os constituintes da gênese psicológica das representações: a ancoragem e a objetivação, ou seja, processos estruturadores da TRS que facilitam a compreensão, o modo de elaboração e o funcionamento das representações.

Para Oliveira; Werba (1998, p. 109) “a objetivação é o processo pelo qual procuramos tornar concreta, visível, uma realidade. Procuramos aliar um conceito com uma imagem, descobrir a qualidade icônica, material, de uma idéia, ou algo de duvidoso”.

A objetivação faz com que se torne real um esquema conceitual, ou seja, ela consiste em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornando-os físicos e visíveis.

A ancoragem é um processo que transforma algo estranho e intrigante em uma realidade conhecida e condizente com uma categoria que o indivíduo pensa ser apropriada. Moscovici (2003, p. 61) destaca que “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”.

Dessa forma retoma-se que a ancoragem:

É o processo pelo qual procuramos classificar encontrar um lugar, para encaixar o não familiar. Pela nossa dificuldade em aceitar o estranho e o diferente, este é muitas vezes percebido como “ameaçador”. A ancoragem nos ajuda em tais circunstâncias. É um movimento que implica, na maioria das vezes, em juízo de valor, pois, ao ancorarmos, classificamos uma pessoa, idéia ou objeto, e com isso já o situamos dentro de alguma categoria que historicamente comporta esta dimensão valorativa (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 109).

Portanto, a ancoragem, refere-se à integração do novo conceito a esquemas, idéias, acontecimentos, relações etc, preexistentes. O não familiar ganha espaço no universo já conhecido, ocupando a posição que lhe cabe e integrando-se aos esquemas habituais (ALEVATO, 1999).

Assim, por meio desse processo uma pessoa poderá classificar qualquer objeto a ser representado, utilizando-se para isso de um dos modelos preexistentes em sua memória.

Pedra (1997) atribui que os processos, objetivação e ancoragem, possuem uma dimensão social que intervêm na elaboração psicológica que constitui as representações e estas intervêm no social, por meio da significação dada ao objeto representado e da utilidade a ele conferida. Assim “se a objetivação faz com que o social penetre na elaboração das representações, a ancoragem permite que esta penetre no social” (p. 26).

Segundo Jodet (1984 apud SÁ, 2004) a objetivação é composta por três fases: a construção seletiva, a formação no núcleo figurativo e a naturalização.

A construção seletiva corresponde ao processo de apropriação dos saberes sobre o objeto, no qual alguns elementos são retidos e outros ignorados. Esse processo de seleção não é neutro ou aleatório, depende de condicionamentos culturais e processos normativos. A partir dos elementos selecionados ocorre a formação do núcleo figurativo, uma imagem estruturada mentalmente reproduz uma estrutura conceitual. A naturalização corresponde à etapa na qual a idéia abstrata do objeto passa a constituir-se concreta.

Identificada como abordagem estrutural das representações, a teoria do núcleo central, elaborada por Abric em 1976, retoma a idéia de modelo figurativo proposto por Moscovici (SÁ, 1996).

Nesta data, Abric propôs a hipótese do núcleo central, na qual o autor defende a idéia de centralidade na organização e significação das representações: “a organização de uma Representação Social apresenta como característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31).

O núcleo central é um subconjunto da representação cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. Por outro lado, é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudanças. Uma representação é suscetível de evoluir e de se transformar superficialmente por uma mudança no sentido ou da natureza de seus elementos periféricos. Mas ele só muda de significação quando o próprio núcleo central é posto em questão.

Um elemento é considerado central, quando desempenha um papel privilegiado na representação, papel resultante das condições históricas e sociais que engendram a Representação Social e sem o qual o objeto perde sua significação. Assim,

A centralidade de um elemento não é definida apenas por aspectos quantitativos, pois, o núcleo central possui antes de tudo, uma dimensão qualitativa. Não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas, sim, o fato de que ele dá significado à representação (ABRIC, 2000, p. 31).

Dessa maneira, o núcleo central desempenha um papel primordial na estrutura e funcionamento das representações sociais e isso lhe assegura o cumprimento de duas funções essenciais: a geradora e a organizadora.

Uma função geradora: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor. *Uma função organizadora:* é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 2000, p. 31).

Ao redor do núcleo central, Abric (2000) considera a existência do sistema periférico. Esse sistema fornece coerência às representações sociais, permitindo que elas sejam ao mesmo tempo rígidas e flexíveis, estáveis e móveis. É ele também que realiza a conexão entre o sistema central e a realidade cotidiana e concreta.

Sendo assim, são os elementos periféricos que dão mobilidade e flexibilidade ao sistema representacional e, assim, garantem a regulação e adaptação do sistema central aos constrangimentos e às necessidades cotidianas do indivíduo e/ou grupo.

Assim, os elementos periféricos respondem por três funções primordiais:

Função de concretização: diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento. *Função de regulação:* mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integrantes na periferia da representação. *Função de defesa:* o núcleo central de uma representação, resiste a mudança, posto que sua transformação provoca uma alteração completa na representação. Então, o sistema periférico funciona como o *sistema de defesa da representação* (grifos do autor) (ABRIC, 2000, p. 32).

Nesse sentido, as representações expressam em sua estrutura interna, permanência e diversidade, tanto a história como realidades atuais. Elas contêm em si, tanto resistência à mudança como sementes de mudança. A resistência à mudança se expressa pelo peso da história e pela tradição (JOVCHELOVITCH, 2000).

As representações sociais, portanto, apresentam uma organização regida por dois sistemas:

Um sistema central (o núcleo central), cuja determinação é essencialmente social, ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas, diretamente associado aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações. Ele tem papel imprescindível na estabilidade e coerência da representação; assegura perenidade, a manutenção no tempo; ele é duradouro e evolui; ele é relativamente independente do contexto imediato dentro do qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações. Um sistema periférico (elementos periféricos), cuja determinação é mais individualizada e contextualizada, pois está associada às características individuais e ao contexto imediato e contingente, nos quais os indivíduos estão inseridos. Este sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas. Eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando Representações Sociais individualizadas (ABRIC, 2000, p. 33).

Como relatado anteriormente uma representação comporta esquemas periféricos, estruturalmente organizados por um núcleo central, que é a própria identidade da representação.

Portanto, desacordos entre a realidade e representação modificam de início os esquemas periféricos e depois, eventualmente, o núcleo central, isto é, a própria representação. Se há contradição entre realidade e representações daí surgem esquemas estranhos e, a seguir, vê-se a desintegração da representação (FLAMENT, 2001).

Nessa perspectiva, afirmar que uma Representação Social é conhecida significa dizer que se conhece a estrutura desta representação seu (núcleo central e os elementos periféricos). O acesso à organização interna da Representação Social e as interações entre o núcleo central e elementos periféricos constituem um instrumento essencial para promover a atualização e a transformação das representações.

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo apreender e analisar as Representações Sociais sobre o trabalho docente dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Uberlândia.

Uma vez definidos o problema a ser investigado, o objetivo da pesquisa, o referencial teórico-metodológico e o grupo a ser investigado, delimitamos o percurso metodológico a ser trilhado.

2.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa em Representações Sociais possui necessariamente uma natureza qualitativa, uma vez que se compromete de situações sociais naturais e complexas, que garantem o acesso às condições de sua produção (SPINK, 2004). Dessa forma, “Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que a circunscrita ao simples dado objetivo.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

A busca por informações válidas e consistentes não deve limitar-se aos dados estruturados, quantitativos, na forma de números percentuais e gráficos. Portanto, precisamos recorrer aos dados de natureza qualitativa, com textos discursivos. O cruzamento de dados quantitativos e qualitativos é fundamental para engendrar idéias, verificar hipóteses, e construir conclusões.

O uso de técnicas qualitativas x quantitativas, tanto para coleta quanto análise de dados permite quando combinadas, estabelecer conclusões mais significativas a partir dos dados coletados, conclusões estas que balizariam condutas e formas de atuação em diferentes contextos. (FREITAS; MUNIZ; MOSCAROLA, 2005, p. 5)

Portanto, há necessidade de se tratar do quantitativo, enriquecendo-o com informações qualitativas, de forma a adquirir força de argumento e qualidade nas conclusões.

2.2 Campo de investigação e os sujeitos da pesquisa

Segundo Spink (2004) as Representações Sociais, como forma de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas sendo que não podemos reduzi-las apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisamos entendê-las a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano. Segundo a autora, existe uma convergência entre os pesquisadores da área de que as representações sociais, como produtos sociais, têm sempre que ser remetidas às condições sociais que as engendraram, ou seja, ao contexto de sua produção.

Tais questões se desdobram em temáticas interdependentes que definem a forma como as RS são formadas: condições de produção; de circulação; processos e estados nos quais se encontram; e estatuto epistemológico.

Nesse sentido, apresentamos um breve panorama histórico do nosso campo de investigação (ANEXO III), o curso de Ciências Biológicas, oferecido pelo Instituto de Biologia (IB), da Universidade Federal de Uberlândia.

O fato de termos concluído nosso bacharelado e licenciatura no Curso de Ciências Biológicas nos motivou a eleger esse espaço, como campo de nossa investigação.

Participaram desta pesquisa alunos pertencentes ao curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia que estavam matriculados regularmente no 1º semestre de 2007. Na primeira etapa da pesquisa, a aplicação do questionário, cobriu todos os períodos, sendo que 168 alunos foram investigados, representando 21 alunos por período do curso. Para a segunda etapa, compreendida pela realização das entrevistas, procedemos a um sorteio, em que foram selecionados 16 alunos, sendo dois de cada período.

2.3 Coleta dos dados

Dentro da opção teórico-metodológica selecionada, optamos por trabalhar com um questionário (Anexo VI), e com entrevistas (Anexo X).

O questionário utilizado foi elaborado pelo grupo de pesquisa do CIERS-Ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação) da Fundação Carlos Chagas. Ele foi criado pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com o apoio do Laboratório Europeu de Psicologia Social (LEPS) da Maison des Sciences de l'Homme de Paris (MSH), por incentivo do elaborador da Teoria das Representações Sociais, Serge Moscovici, e assessoria da pesquisadora Denise Jodelet. Tal centro de pesquisa desenvolve um projeto de pesquisa intitulado “Representações Sociais do Trabalho Docente”. Pesquisadores (as) da Universidade Federal de Uberlândia, ligados ao

Programa de Pós-Graduação em Educação, participam como pesquisadores associados desse projeto.

Solicitamos à coordenadora do projeto local - Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini, autorização para a utilização do questionário. Em anexo a solicitação (Anexo VII) e autorização (Anexo VIII).

A aplicação do questionário foi realizada nos meses de junho e julho de 2007. Em cada período do curso, o questionário foi aplicado e acompanhado por nós, e durou aproximadamente 20 minutos.

Antes de sua aplicação, entregamos aos alunos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo IX) para utilização de suas respostas.

O número mínimo de questionários obtidos em um dos períodos foi 21. Dessa forma, nas turmas que apresentaram um número superior, desprezamos aleatoriamente alguns questionários, analisando, portanto 21 questionários para cada turma, em um total de 168 questionários.

O questionário (Anexo VI) apresenta questões sobre o trabalho docente, que deveriam ser respondidas como se fossem respostas a uma carta, e uma parte que se refere ao perfil dos respondentes.

As questões do questionário abordaram os seguintes itens:

- 01, 02, 03 – Perfil dos sujeitos da pesquisa;
- 04, 05, 06 – Avaliação que o licenciando faz de seus futuros alunos;
- 07, 08, 09, 10 – Fatores relativos às dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- 11, 12, 13 – superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos;
- 14 – Tópicos de formação de professores;
- 15, 16, 19, 20 – a imagem da profissão ou a imagem do professor;
- 17, 18 – visão do outro, no caso da família e dos amigos, em relação à profissão professor.

O questionário de nossa investigação corresponde a uma adaptação do questionário da pesquisa do CIERS-Ed, pois esta representa um estudo longitudinal que acompanha o mesmo aluno durante o curso de licenciatura. Já o nosso estudo tem um caráter transversal, pois coletamos os dados de diferentes alunos por períodos em um único momento.

Posteriormente à aplicação do questionário e análise de seus dados, realizamos uma entrevista semi-estruturada, com o objetivo de complementar e esclarecer os dados obtidos no questionário. O questionário é considerado como um importante instrumento de levantamento das representações, porém é a entrevista, que constitui um método indispensável ao estudo

sobre as Representações Sociais, pois possibilita que as representações sejam expressas livremente (ABRIC, 1994).

Em consonância com o autor acima, Spink (2004) afirma que ao utilizarmos o questionário como instrumento de pesquisa é interessante a utilização de um pequeno número de entrevistas que aprofundem nos temas considerados, para a formação ou mudança das representações. Para a autora, a entrevista semi-estruturada é a forma mais comum de termos acesso às representações. Acessar as vozes dos entrevistados permite inventariar um material relevante ao objeto da investigação.

As entrevistas apresentam a vantagem de fornecer informações mais detalhadas, na medida em que podem esclarecer aspectos que não se apresentem suficientemente claros nas respostas iniciais dos sujeitos, apresentadas no questionário (SALES, 2007).

A realização das entrevistas aconteceu no 2º semestre de 2007. No total foram entrevistados 16 sujeitos, sendo dois de cada período, desde que tivesse participado do questionário.

Para a realização das entrevistas, abordamos os alunos no campus da Universidade, e perguntamos se haviam participado da 1ª parte da pesquisa, com o preenchimento do questionário e, mediante a confirmação, o aluno era convidado a conceder uma entrevista, e no caso de concordar era imediatamente entrevistado. Houve casos de alunos que marcaram outro horário para a entrevista. Nenhum dos alunos abordados negou-se a dar a entrevista. O caráter sigiloso da identidade dos entrevistados foi colocado para os alunos e foi pedida uma autorização, para utilização dos dados, por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo XI), da mesma forma que procedemos com os questionários.

2.4 Análise dos dados

Parte dos dados coletados no questionário foi analisada de forma quantitativa. As respostas às questões semi-abertas do questionário e todas da entrevista foram tratadas com base na análise de conteúdo. Reconhece-se que a linguagem falada é entremeada de gestos, pausas, hábitos corporais e hábitos de linguagem, que dificultam seu perfeito entendimento depois de transcrita. Mesmo assim, para a apresentação dos discursos, respeitamos a oralidade, para manter a espontaneidade dos entrevistados. Sobre a análise de conteúdo, Moscovici (1978) nos lembra que qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado deveria ser escrito e decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo é um método, ou melhor, um conjunto de técnicas e procedimentos de análise das comunicações, visando, por procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

O objetivo dessa técnica é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou implícito e inferir novos conhecimentos, com base nos relatos dos sujeitos.

Para a apresentação dos dados, optamos por fazer uma mesclagem dos mesmos, ou seja, dos dados quantitativos e qualitativos, recurso comumente utilizado para triangulação de dados. Essa técnica fornece uma visão mais completa do fenômeno estudado. A triangulação tem sido entendida como um processo, em que múltiplos métodos ou perspectivas são utilizados para alcançar uma compreensão mais precisa a respeito do fenômeno investigado.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo apresentamos e analisamos as representações que os alunos do curso de Ciências Biológicas possuem sobre o Trabalho docente.

Apresentamos, a seguir, a análise dos seguintes aspectos: perfil dos sujeitos da pesquisa; aspectos sobre o Trabalho docente; composição curricular dos cursos de formação de professores; a imagem da profissão e do professor para os licenciandos e na visão da família e dos amigos.

3.1 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.

Apresentamos nessa primeira parte o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Constatamos que, dentre os licenciandos pesquisados, 118 são mulheres e 50 são homens, observando, pois, que a concentração de futuros professores do sexo feminino para a educação básica é significativamente maior (Figura 1). A literatura nos fornece elementos que explicam os determinantes sócio-históricos que levam a feminização da profissão docente na educação básica. A presença feminina nas séries iniciais de escolarização deve-se a uma concepção do processo educativo da escola, como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou coordenação de mulheres (ANDRÉ, 2001). A professora sempre foi vinculada ao apoio e o cuidado dirigido aos alunos.

Uma das representações muito arraigadas e que certamente interfere na escolha da profissão, no caso específico da profissão docente, é a de quando se refere ao ensino básico ser uma profissão feminina. Esse quadro muda na docência do ensino superior, quando encontramos em alguns cursos, mais homens professores, que mulheres.

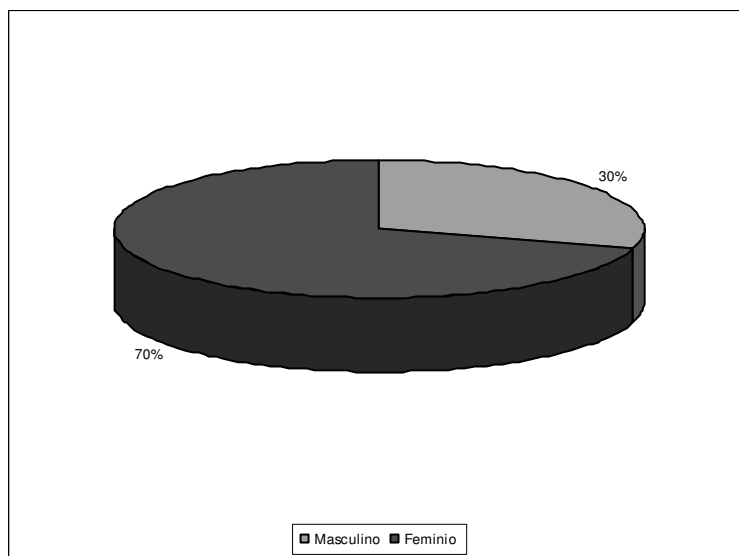


Figura 1: Gênero dos sujeitos da pesquisa

Quanto à faixa etária, a Figura 2, nos mostra uma maior concentração de licenciandos entre 20 - 23 anos, havendo, no entanto, 55 entre 17 - 19 anos e 19 entre 24 - 30 anos. Apenas dois sujeitos, tinham no momento da pesquisa, mais de 31 anos. O ingresso na Universidade pelo PAIES tem resultado na presença de alunos com menos de 17 anos.

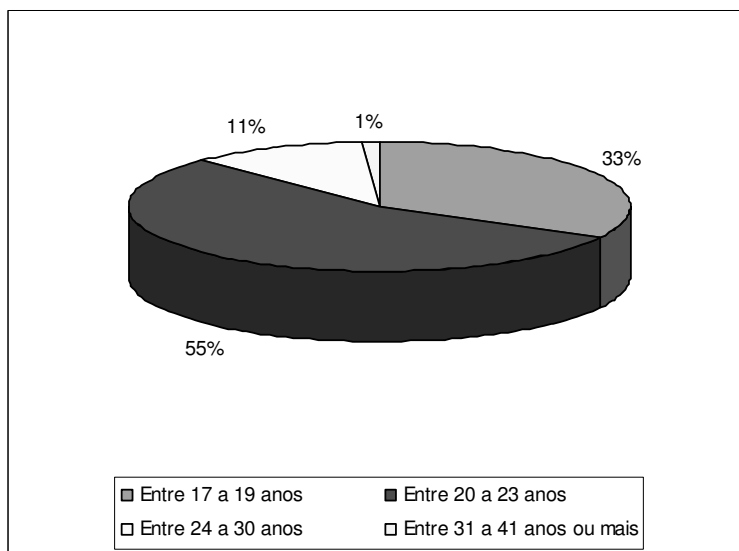


Figura 2: Distribuição da faixa etária dos licenciandos

Quanto à “etnia” informada pelos licenciandos observamos na figura 3, que 63% se consideram brancos, 26% pardos, 5% negros, outros 5% amarelo, e apenas um (1%) mencionou ser de origem indígena, dado que provavelmente vai aparecer nos cursos superiores, como um todo.

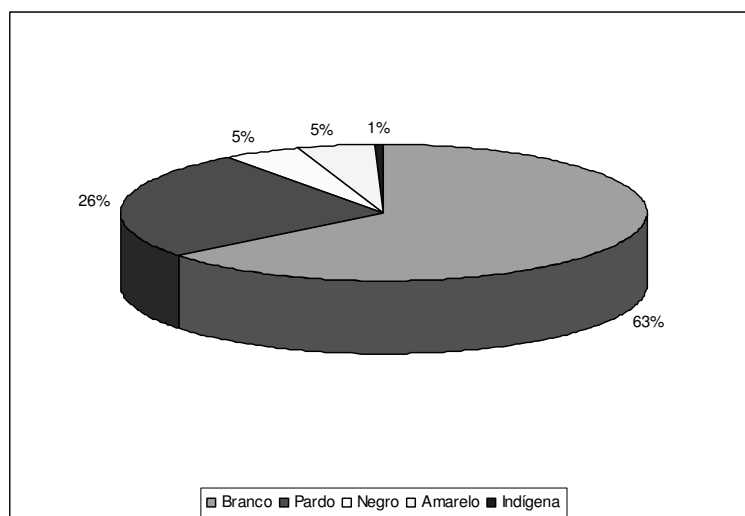


Figura 3: Raça informada pelos licenciandos

Segundo César (2003) apenas 2% das vagas do ensino superior do país é preenchida por afro-brasileiros. Isso reflete um quadro de desigualdades que se confunde com a história da educação em nosso país.

Diante desses agravantes, novas medidas têm sido implantadas o que ajuda a diminuir o distanciamento entre parcelas historicamente marginalizadas e a permitir o acesso ao ensino superior. Dentre elas destacamos as cotas de participação, alvo de intenso e polêmico debate.

Os programas de cotas de participação no Brasil já existem em diversas esferas da sociedade e dentre as principais áreas contempladas encontram-se o mercado de trabalho, o sistema educacional, em especial o Ensino Superior e a representação política (MOEHLECKE, 2002).

A respeito das cotas¹, a primeira lei com esse perfil foi aprovada no Rio de Janeiro tratando dos critérios de acesso ao ensino superior.

A sub-representação da população negra no Ensino Superior tem sido ostentada por diversos segmentos da sociedade civil, incluindo pesquisadores, professores, partidos políticos, associações e entidades de representação.

¹ O surgimento de políticas de cotas raciais em Universidades brasileiras eclode nos anos 1990, com o pressuposto de diminuir a discriminação dos negros na sociedade brasileira e auxiliar os afrodescendentes no acesso ao sistema universitário. Ver: LEWGOY, B. Cotas Raciais na UNB: As lições de um equívoco. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n.23, p. 218-221, jan/jun 2005.

A maioria dos licenciandos (96%) mencionou que seu estado civil é solteiro, dois licenciandos são casados e um viúvo (Figura 4). Nos dias atuais, os jovens tem se casado cada vez mais tarde e, fala-se até num prolongamento da adolescência.

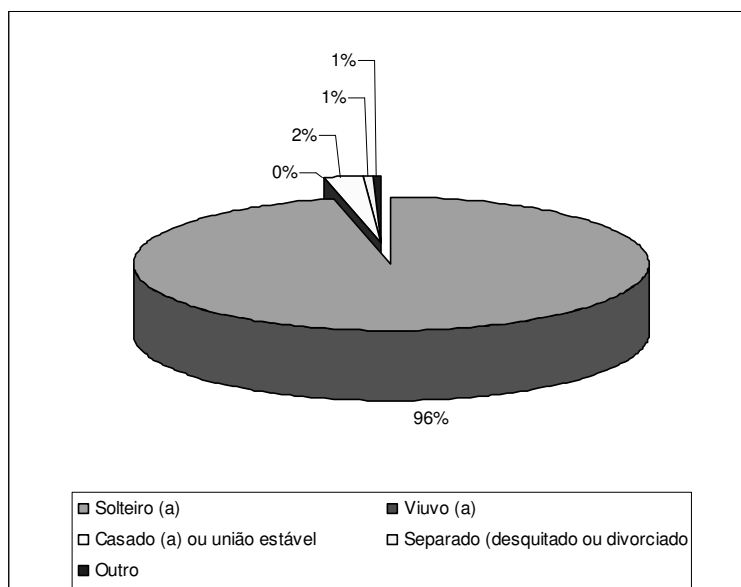


Figura 4: Estado civil dos licenciandos

Em relação ao nível de escolaridade dos pais (Figura 5), os dados mostraram que 31% concluíram o Ensino Médio, e 30% concluíram o Ensino Superior.

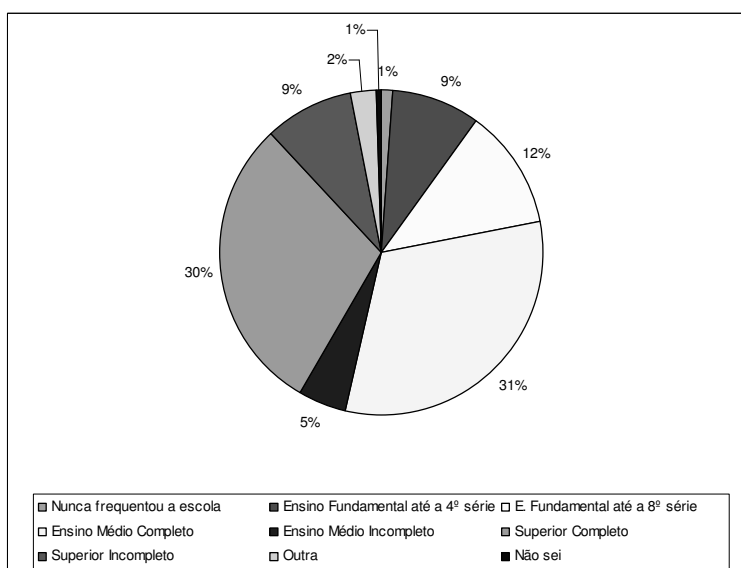


Figura 5: Grau de escolaridade dos pais dos licenciandos

O grau de escolaridade das mães (Figura 6), também se encontra mais concentrado no Ensino Médio completo (32%) e superior completo (33%), mostrando não existir diferenças

grandes entre o grau de instrução dos pais e mães. A tendência de que filhos de pais com Ensino Superior, também cursem esse nível de ensino, foi observada na análise desta questão.

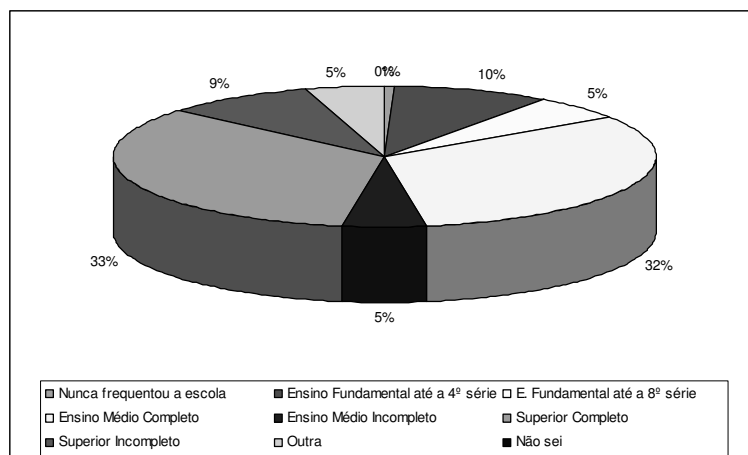


Figura 6: Nível de escolaridade das mães dos licenciandos

Dentre os licenciados 95% dependem da ajuda financeira da família. (Figura 7).

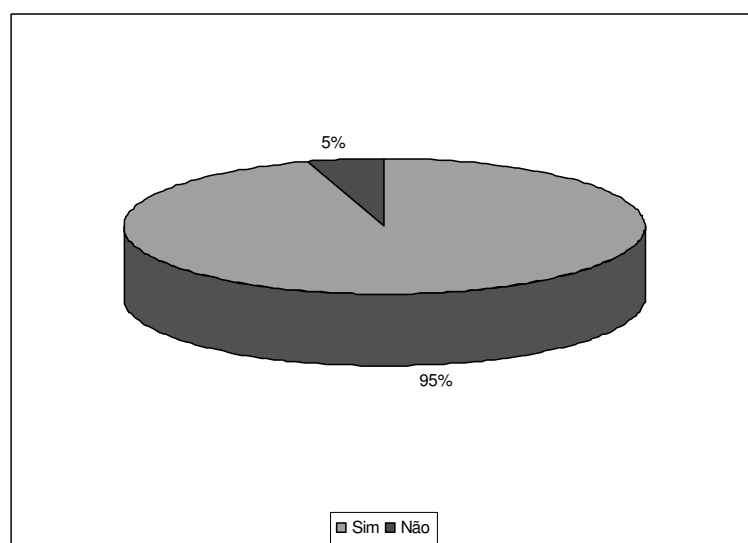


Figura 7: Contribuição familiar para manutenção do licenciando

Quando questionados sobre a renda mensal da família (Figura 8), 50% dos respondentes assinalaram que fica entre 3 e 10 salários mínimos. Já para 21% dos licenciandos, a renda familiar fica entre 11 e 20 salários mínimos. Outros 9% dos sujeitos mencionaram que a renda mensal da família é de até três salários mínimos. Apenas um dos respondentes mencionou que a renda mensal da família é superior a 30 salários mínimos. Não souberam mensurar a renda mensal familiar, 13% dos licenciandos. Esse dado mostra que os alunos da Biologia, em sua maioria são oriundos da classe média, se bem que seja difícil

definir com precisão o que é classe média. Mesmo os sociólogos divergem nos critérios. Mas é fácil entender que classe média é a faixa da população que fica entre os ricos e os pobres. Ela se identifica não só pela renda, mas também pelo tipo de trabalho, que, em geral, exige certo grau de escolaridade. Costuma-se tratar essa fração da população não como um único bloco, mas como muitas classes médias diferentes (JÚNIOR, 2004).

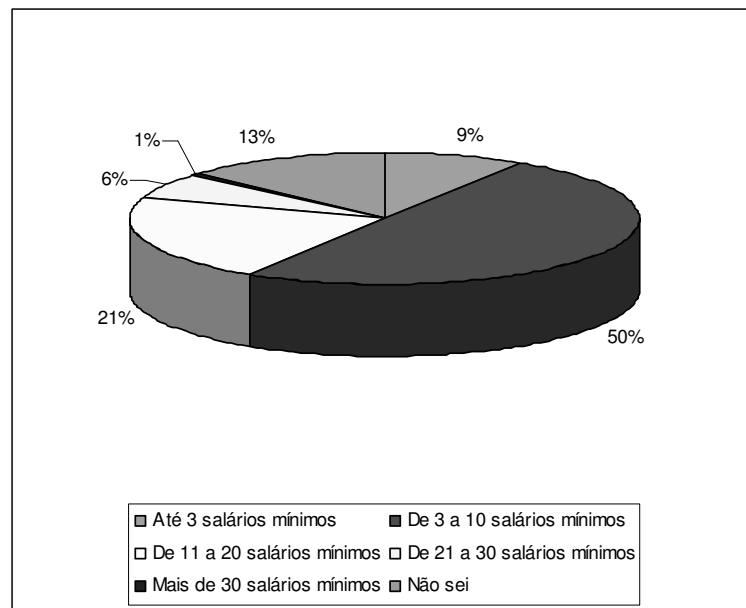


Figura 8: Renda Mensal Familiar dos Licenciandos

Os dados mostraram também que 78% dos licenciandos possuem acesso à *Internet* em casa (Figura 9). Isso demonstra que a informatização está presente nos lares brasileiros, com escolaridade média a superior.

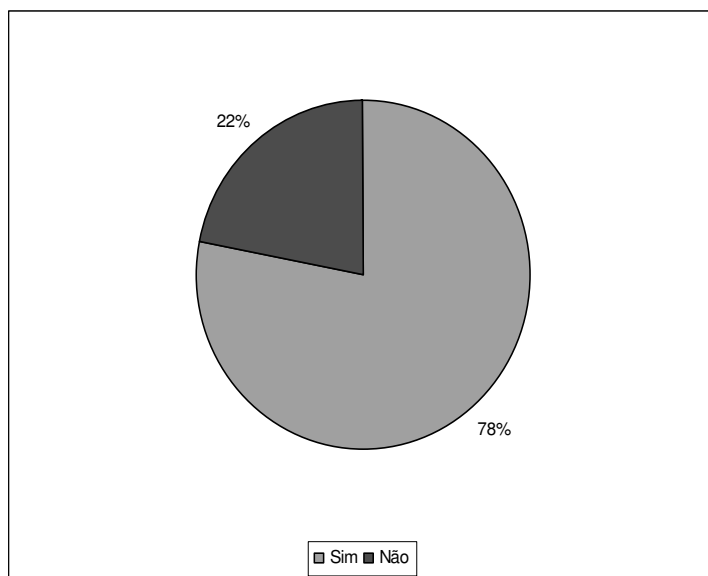


Figura 9: Acesso à Internet

3.2 O Trabalho docente

Apresentamos, a seguir, a análise das questões referentes às informações da futura profissão dos alunos, que deveriam ser respondidas como se fossem respostas a uma carta e complementadas com os dados das entrevistas.

Os dados de cada questão do questionário foram organizados e apresentados primeiramente na forma de tabelas (porcentagens por período), seguidos de gráficos, nos quais agrupamos os dados dos oito períodos, para obtermos uma visão do conjunto de alunos do curso. Posteriormente, ilustramos com os discursos dos questionários e das entrevistas. As entrevistas possibilitaram o acesso a informações detalhadas, que vieram esclarecer aspectos que não ficaram claros nas respostas iniciais dos sujeitos aos questionários, cumprindo assim o papel atribuído às entrevistas por Sales (2007).

Todas as perspectivas, contempladas no questionário e mescladas com a entrevista, quando tomadas em conjunto, formam a Representação Social sobre o trabalho docente dos licenciandos pesquisados, bem como esclarece as expectativas desses sujeitos, em relação a sua futura carreira profissional.

3.2.1 Pretensão dos licenciandos em lecionar imediatamente depois de formados

No quadro 01 apresentamos as respostas dos licenciandos ao questionário, sobre se pretendiam dar aula imediatamente depois de formados.

Somente no 8º período a maioria dos alunos (57%) manifestou a pretensão de lecionar imediatamente depois de formados e, mesmo assim, não é uma grande maioria. Nos demais períodos ficou evidente que a grande maioria, não possui a intenção de lecionar. A questão não esclarece se a pergunta refere-se ao ensino básico ou superior. Normalmente o aluno quando faz opção pela Biologia, o faz com o olhar para a pesquisa, nas áreas básicas dessa Ciência ou, no máximo, aceitam a idéia de se envolverem com a docência no Ensino Superior. A rejeição à docência no ensino básico é reforçada, quando são introduzidos às disciplinas pedagógicas, que no currículo antigo, são ministradas do meio para o fim do curso, no tradicional esquema da Racionalidade Técnica. Elas representam um campo de conhecimento diverso daquele com que os alunos se familiarizaram no decorrer do curso, com paradigmas diferentes, aos quais a princípio eles tendem a rejeitar. Entretanto, o contato com as metodologias específicas que tratam do ensino dos conteúdos biológicos, pelos quais são apaixonados, rompe a barreira e os leva a pensar na possibilidade de virem a lecionar no Ensino Fundamental. Quando terminam o estágio supervisionado e, principalmente, quando vivem uma experiência positiva no decorrer desta atividade, ficam bastante motivados a encarar a profissão, mesmo considerando que ela não é tão valorizada como deveria ser. Essa é a percepção da orientadora deste trabalho, que atua na área de formação de professores, no curso de Biologia.

Quadro 01: Respostas dos licenciandos, em relação a lecionar imediatamente depois de formados:

Lecionar depois de formado	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Sim	33%	48%	29%	33%	29%	48%	40%	57%
Não	62%	52%	71%	67%	71%	52%	60%	43%
Não respondeu	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor. (questionário, questão 3)

Os dados, quando tomados em conjunto, reforçam tais posições, sendo que 59% mencionaram não terem a pretensão de lecionar. Em contra partida 40% responderam que almejam dar aulas. (Figura 10).

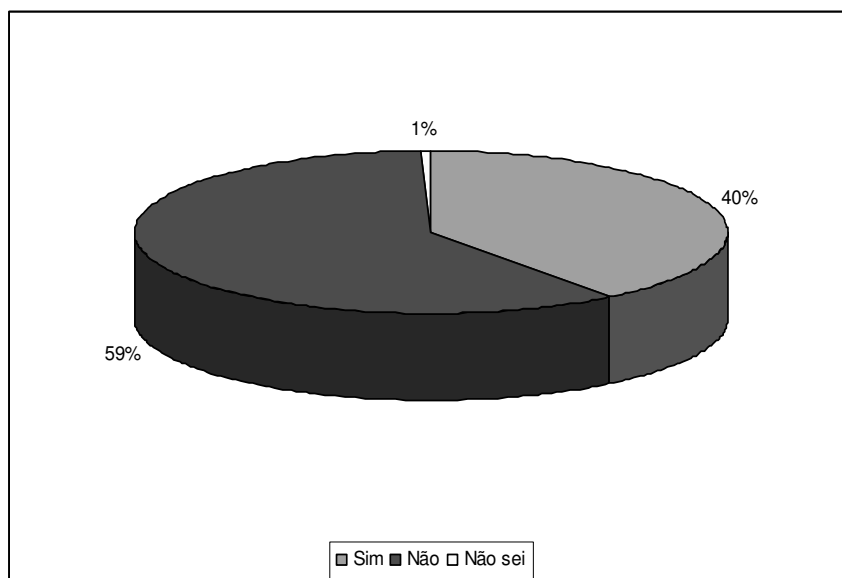


Figura 10: Pretensão de lecionar imediatamente depois de formados, entre os licenciandos, tomados em conjunto

Buscamos esclarecer na entrevista as razões para esses posicionamentos e somente quatro, dos 16 entrevistados (S12, S13, S14, S16) afirmaram não terem a pretensão de dar aulas. Dentre eles, dois cursavam o 1º período (S13, S14), um o 2º período (S16), e o outro o 4º período (S12).

Bom, não é o que eu queira, porém, mais cedo ou mais tarde, sei que vou passar pela sala de aula, mas minha intenção mesmo não é lecionar (S12-4ºP-E).

Na verdade, eu nem pretendo mais ficar na Biologia, eu pretendo prestar outra coisa, mas, se tiver que lecionar eu encararia de boa (S13 – 1ºP-E).

Não, só se for necessário (S14-1ºP-E).

Não (S16-2ºP-E).

Em seus discursos tornar-se professor aparece como uma alternativa possível, mas não desejada, o que os leva a cursar a licenciatura sem investimento afetivo, sem motivação e desejo e resulta no pouco envolvimento com as questões relativas ao trabalho docente, pelo menos até o 7º e 8º período, quando se vêem mais motivados com a docência. A prioridade do aluno que cursa Bacharelado e Licenciatura é a primeira conforme os professores do curso, envolvidos com a segunda.

A representação que podemos extrair dessas manifestações é que o lecionar é encarado como algo não desejado, mesmo para quem faz licenciatura. Vão acabar “caindo no ensino”, mesmo que essa, não seja a pretensão primeira.

Em contrapartida, os licenciandos, comumente aqueles dos últimos períodos que afirmaram possuir a pretensão de lecionar, incluem em suas respostas uma valorização da profissão professor e afinidade com a mesma. Inserem em seus discursos, palavras como: “gostar”, “relação”, “prazerosa” e “motivação” que traduzem uma dimensão afetiva, em detrimento de elementos que valorizam os aspectos técnicos da ação do professor, o que pode ser percebido nos discursos apresentados a seguir.

Eu pretendo lecionar, sempre gostei de dar aula. Antes da experiência com o estágio I e II na Universidade, eu já dava aula em cursinho alternativo e já gostava muito, primeiro, pela ideologia do projeto de oferecer aulas para alunos que não têm possibilidade de fazer um cursinho particular, e por saber que, sem o cursinho, o aluno teria muito mais dificuldade de passar no vestibular. E eu gostava muito. Então, eu quero continuar a dar aula (S1-8ºP-E).

Pretendo, eu gosto da área de licenciatura, então, pretendo dar aula também. Eu gosto da relação com o aluno e aprendo muito com isso, porque a gente cresce como pessoa, como profissional também. Ao mesmo tempo que tem que dar aula, aprendemos muito do conteúdo, a cada dia aprendemos mais, e não só do conteúdo, mas do saber docente, do saber dar uma boa aula, ser reconhecido pelos alunos e, no futuro, ter um reconhecimento por parte dos alunos (S2-8ºP-E).

Pretendo. O gostar de ensinar, eu gosto muito de ensinar, e a coisa que eu acho mais prazerosa é depois de poder ensinar o aluno conseguir ver o resultado daquilo, aquele aluno conseguir entender, o professor conseguir ver que o aluno conseguiu aprender aquilo que foi ensinado (S3-7ºP-E).

Sim. Eu gosto dessa área, além de outras áreas da Biologia, mas vejo que há uma necessidade de nós termos professores que realmente gostem e se interessem pelo que eles estão fazendo, e não só assumam essa profissão como meramente uma oportunidade que surgiu, ou uma falta de oportunidade noutra área. Interesse-me por essa área, acho que é muito importante termos bons professores que realmente estejam engajados no processo educacional, e isso principalmente é o que me motiva (S7-5ºP-E).

Parece surgir um encantamento com a profissão motivado pela vivência com a sala de aula, depois que os alunos tiveram a experiência de dar aulas no estágio supervisionado. O fato de cursarem as disciplinas pedagógicas, de vivenciarem situações de estágio supervisionado influencia positivamente na opção pela carreira docente.

Desses discursos podemos extrair representações sobre o trabalho docente, tais como: a profissão docente é importante; as relações interpessoais possibilitadas pela atividade docente são enriquecedoras e prazerosas.

Os argumentos apresentados por (S12, S14, S16) para não optarem pela profissão docente, foram a desvalorização da profissão e afinidades pela área da pesquisa.

Falta de remuneração adequada e falta de valorização (S12 – 4ºP-E)

Porque eu visto outra coisa, visto pesquisar e prestar concursos (S14 – 1ºP-E).

Eu não projeto lecionar, para a minha vida não, pretendo ficar mais na área de pesquisa, mas como é um mercado de trabalho que é mais propício, cujas portas estão mais abertas no começo da sua profissão, então, acredito que meu primeiro emprego vai ser sim dando aula (S16 – 2ºP-E).

Nota-se que (S14 e S16) não conhecem ainda a possibilidade de se fazer pesquisa em Educação, o que se justifica, pelo fato de que ainda não cursaram disciplinas pedagógicas.

Os alunos que afirmaram não pretenderem lecionar justificaram estar cursando a licenciatura em função das incertezas de poderem seguir ou não a carreira de pesquisador, conforme pode ser percebido nos seus depoimentos a seguir:

O curso de licenciatura é mais completo e não tem como eu prever o futuro, porém não é minha intenção lecionar, mas, se mais pra frente eu tiver que lecionar, já tenho o meu curso de licenciatura (S12 – 4ºP-E).

Fazer só o bacharelado é uma coisa muito incerta, com a licenciatura você abre mais o campo para trabalhar, vai que não dá certo como uma pesquisadora, ou trabalhar em um laboratório, tem que garantir (S13 – 1ºP-E).

A área de pesquisa é mais instável, e até você estabelecer é difícil até construir um nome, e depende de concurso público, de experiências, e ainda mais quando você não tem uma pessoa que te indica, é mais difícil você entrar na área de pesquisa, agora, pra lecionar, é uma área mais abrangente, um mercado de trabalho maior, em que você pode dar aula ensino fundamental e/ou médio, é mais amplo (S16 – 2ºP-E).

A partir das respostas dos alunos que não pretendem lecionar depois de formados, apreendemos algumas representações: A profissão de professor é desvalorizada; ensinar não contempla a pesquisa; cursar a licenciatura garante inserção no mercado de trabalho.

A imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre a de quem renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor (ENGUITA, 1991).

3.2.2 Avaliação que o licenciando faz sobre o nível de aprendizagem de seus futuros alunos

Os quadros (02, 03 e 04), referentes respectivamente, às questões 04, 05 e 06 do questionário, apresentam as respostas dos licenciandos a respeito do nível de aprendizagem dos alunos que vão encontrar, caso venham a ser professores.

Em relação ao nível de aprendizagem dos futuros alunos (quadro 02), 57% dos respondentes do 1º período e 48% do 7º período acreditam que os seus alunos apresentarão um nível de aprendizagem melhor do que o deles. Em contra partida, 48% dos licenciandos do 2º, 4º e 8º período e 42% do 3º período, avaliaram que os alunos apresentarão o mesmo nível de aprendizagem deles. No 4º período, 48% dos respondentes mencionaram que o nível de aprendizagem dos alunos será do mesmo nível deles e 43% assinalaram que os futuros alunos apresentarão um nível abaixo deles. Entre os licenciandos do 5º e 6º período, 43% assinalaram que encontrarão alunos com um baixo nível de aprendizagem. Uma porcentagem grande de licenciandos do 1º período acredita que os futuros alunos terão um nível melhor que o deles, pensamento compartilhado por uma grande porcentagem de alunos também do 7º período. Os licenciandos do 4º, 5º e 6º com uma porcentagem de 43% acreditam que os futuros alunos terão um nível de aprendizagem mais baixo que o deles.

Quadro 02: Nível de aprendizagem dos futuros alunos, segundo os licenciandos

Nível de Aprendizagem dos alunos	1ºP	2ºP	3ºP	4ºP	5ºP	6ºP	7ºP	8ºP
Melhor que o nosso	57%	19%	29%	9%	19%	24%	48%	23%
Com o mesmo nível que o nosso	33%	48%	42%	48%	38%	33%	38%	48%
Com o nível mais baixo que o nosso	10%	33%	29%	43%	43%	43%	14%	29%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (Questão 04)

Tomados em seu conjunto, a maioria dos licenciandos (41%) acredita que encontrará alunos com o mesmo nível de aprendizagem em relação a sua turma. Já (30%) assinalaram que os futuros alunos terão nível mais baixo de aprendizagem e apenas (29%) dos licenciandos mencionaram que a aprendizagem dos alunos terá um melhor nível. (Figura 11).

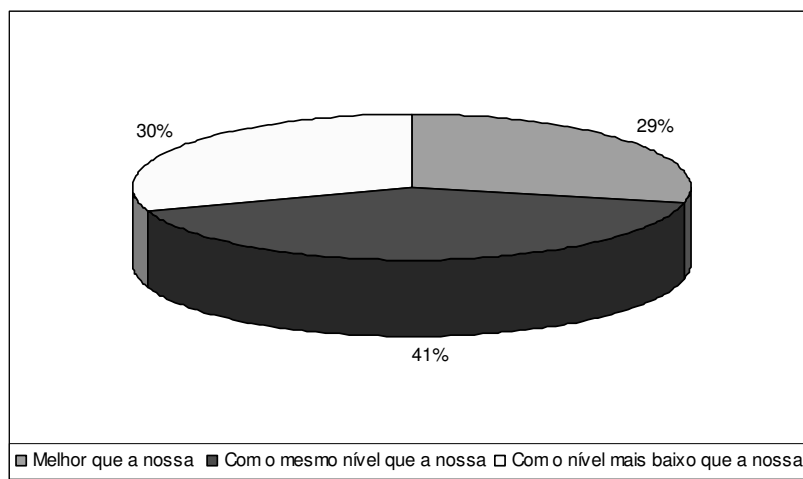


Figura 11: Nível de aprendizagem que encontrarão nos futuros alunos, segundo o conjunto dos licenciandos, em relação a sua turma

Nas entrevistas os licenciandos justificam um nível mais baixo do aluno de hoje, mencionaram o desinteresse e desmotivação dos alunos e a má preparação dos professores, embora hoje ocorra uma maior quantidade e fluidez de informações via *Internet*, como podemos verificar nos depoimentos seguintes:

A Internet e os programas de TV mostram mais coisas, então, nesse sentido, eles são mais antenados com o mundo, mas, às vezes, percebo que um pouco do conteúdo teórico, falta um pouco. É difícil comparar, na minha época, você tinha que saber a tabuada e pronto, então, não sei dizer qual era o mais certo, se aquela época era bom ou se é hoje. O aluno, atualmente vai aprendendo sozinho e não tem tanta cobrança, eu tinha prova oral na 2ª série e se você não soubesse a tabuada perdia ponto e hoje não é mais tão rígido, não é tão cobrado tão exigido do aluno saber. Eu acho que tem essa diferença, mas eu não consigo dizer se ele sabe mais ou menos, acho que é um aprendizado diferente hoje, porque tem mais recurso, então, assim noção de mundo do que “ta” acontecendo, o aluno ele tem mais acesso, as informações chegam até ele mais rápido, mas o conteúdo de livro mesmo eu não sei se talvez seria maior ou menor (S1 – 8ºP-E).

Atualmente, acho que está muito deficiente o processo de ensino - aprendizagem, a escola está um caos, os professores estão muito desinteressados em dar aula, os alunos estão desinteressados em aprender, o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, então, o

conhecimento do aluno está muito prejudicado, vemos muitos erros no vestibular, nas provas que os alunos respondem nas questões discursivas cada conceito errado que permanece até hoje, e que os professores não se preocupam com isso, só se preocupam em ir lá e passar o conteúdo (S2 – 8ºP-E).

Bom, eu acho que as crianças e os alunos, cada estão mais espertos, e aprendem as coisas com maior facilidade, só que, muitas vezes, eles não se sentem tão motivados, então, parece que a base não está tão boa assim, há algumas exceções, mas, de forma geral, a maioria da população que, por exemplo, tem acesso às escolas públicas o ensino está meio defasado, o aprendizado está deixando a desejar um pouco, mesmo que as crianças tenham uma capacidade excelente (S6 – 6ºP-E).

Muitos justificaram que os alunos de hoje possuem uma gama de conhecimentos disponíveis, porém é pouca a motivação para apreendê-los. Outra representação disponível nesses argumentos é que o ensino encontra-se defasado, em virtude de professores desmotivados.

S5 e S16 cujos depoimentos são apresentados a seguir acenaram para a influência negativa de algumas políticas, como as ligadas a não reprovação no processo de ensino-aprendizagem, as quais levam ao desinteresse pelo estudo, por parte do aluno.

Eu acho que tanto quando eu fiz como hoje o ensino é defasado. Os professores e todos estão preocupados em aumentar o salário e se esquecem de ensinar o conteúdo, e de saber se realmente o aluno está aprendendo, e ele vai passando os alunos. Acho que o governo também está contribuindo muito pra isso, você pode olhar que, hoje, você não pode mais reprovar os alunos, então acho que não mudou muita coisa. Então, o nível de aprendizagem é baixo. Acho que temos estrutura pra ter uma formação melhor que a que hoje damos para os alunos (S5 – 6ºP).

Eu acho que não, por causa das políticas do Ministério da Educação hoje, existem os ciclos, e passa todo mundo e não bomba ninguém, já antigamente o ensino era mais rígido, e exigia muito mais do aluno. Os alunos de hoje são muito mais afastados da escola em relação ao nível de conhecimento do que aquela época, hoje os alunos não valorizam o conhecimento (S16 – 2ºP).

A representação que pode ser extraída é que a política da não reprovação prejudica o ensino.

Os dados do quadro 03, que correspondem às respostas dos sujeitos sobre o nível de dificuldade de aprendizagem que encontrarão nos futuros alunos, mostraram que os licenciandos do 1º e 7º período supõem que os alunos não apresentarão muitas dificuldades de aprendizagem. Os respondentes de maneira geral associaram o nível de dificuldade de aprendizagem às dificuldades comuns à idade e série.

Quadro 03: Nível de dificuldade de aprendizagem dos futuros alunos, segundo os licenciandos

Nível de dificuldade de aprendizagem	1ºP	2ºP	3ºP	4ºP	5ºP	6ºP	7ºP	8ºP
Muitas dificuldades de aprendizagem	0%	15%	29%	38%	24%	24%	0%	42%
Dificuldades comuns à idade e série	62%	71%	71%	62%	62%	71%	90%	48%
Poucas dificuldades de aprendizagem	38%	14%	0%	0%	14%	5%	10%	10%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (Questão 05)

Na Figura 12, que agrupa os dados dos oito períodos, observamos que 68% dos respondentes do questionário, acreditam que seus futuros alunos apresentarão dificuldades comuns à idade e série; essa tendência foi observada nos diferentes períodos, analisados individualmente.

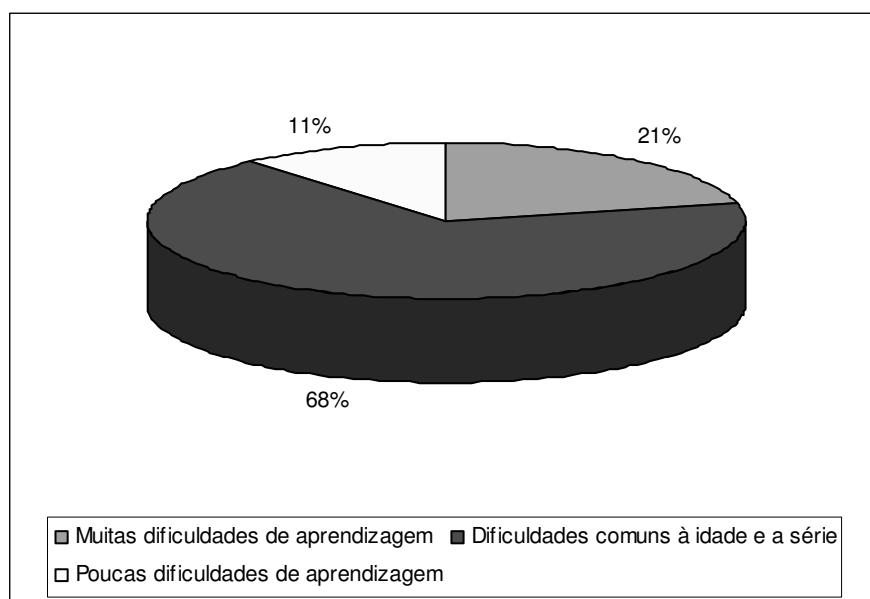


Figura 12: Nível de dificuldade de aprendizagem que encontrarão nos futuros alunos, segundo os licenciandos, tomados em conjunto

Os dados do quadro 04 mostraram que a maioria dos licenciandos acredita no sucesso de seu ensino ao final do ano escolar. Outros, numa menor porcentagem, assumem que apenas uma pequena parte dos alunos aprenderá, demonstrando assim acreditar que nem todos os alunos são capazes de aprender, independentemente do ensino que lhe seja dado.

Nos quatro primeiros períodos, uma porcentagem menor de alunos assinalou que uma pequena parte dos alunos aprenderá, porcentagem que sobe nos quatro últimos períodos

quando os alunos começam a ter contato com as disciplinas pedagógicas e aprendem que ensinar é possível e que a reprovação não é necessária. Poucos manifestaram a crença de que todos conseguirão aprender os conteúdos ensinados, sendo que nenhum aluno do 7º e 8º período acredita nesta possibilidade, o que pode ser explicado pela sua experiência em sala de aula, tendo se defrontado com as dificuldades do ato educativo.

Quadro 04: Aprendizagem de seus alunos ao final de um ano, segundo os licenciandos.

Ao final de um ano	1ºP	2ºP	3ºP	4ºP	5ºP	6ºP	7ºP	8ºP
Uma grande parte desses alunos terá conseguido aprender o que ensinei	67%	81%	76%	67%	62%	67%	76%	57%
Uma pequena parte realmente terá aprendido	19%	9%	14%	19%	33%	29%	24%	43%
Todos conseguirão aprender os conteúdos ensinados	14%	10%	10%	14%	5%	4%	0%	0%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (Questão 06)

Tomados individualmente todos os períodos acreditam que ao final de um ano, uma grande parte dos alunos terá conseguido aprender o conteúdo ensinado, posição mantida na análise do conjunto quando 69% dos licenciandos assinalaram essa alternativa (figura 13).

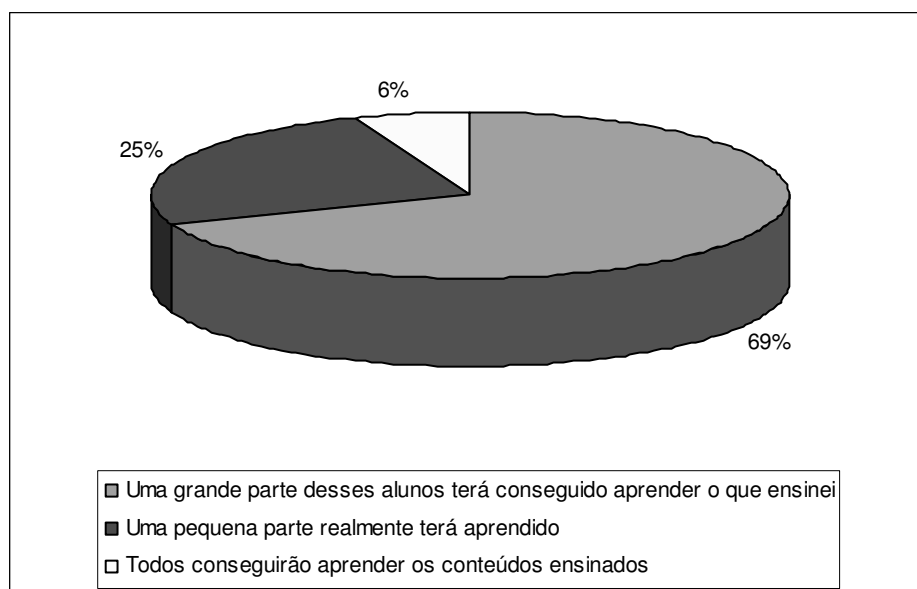


Figura 13: Aprendizagem de seus alunos ao final de um ano, segundo os licenciandos, tomados em conjunto

3.2.3 - Fatores relativos às dificuldades de aprendizagem dos alunos

As questões 7, 8, 9 e 10 tiveram como objetivo, que os licenciandos respondessem se as dificuldades de aprendizagem dos alunos estariam mais ligadas a eles mesmos, aos professores, a escola ou a família e, ainda, que apontassem quais seriam os fatores ligados a cada um desses segmentos.

O quadro 05 apresenta resultados obtidos entre os respondentes do 1º ao 8º período, em relação às dificuldades de aprendizagem ligadas aos alunos. Os licenciandos elegeram como principal fator, a falta de base dos alunos. Em segundo lugar, o desinteresse dos alunos.

O 7º e 8º períodos colocam um maior peso no desinteresse que na falta de base, posição influenciada pelo estágio e pelas discussões das disciplinas pedagógicas, com ênfase construtivista, que não atribuem grande peso aos pré-requisitos de conteúdos dos alunos.

A indisciplina dos alunos, na opinião dos licenciandos, não se constitui num fator relevante, a influir nas dificuldades de aprendizagem.

Quadro 05: Fatores ligados aos alunos que dificultam a aprendizagem

Em relação aos alunos	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Encontram-se sem base para o curso	57%	38%	52%	52%	42%	52%	33%	38%
São indisciplinados	14%	10%	19%	15%	10%	19%	14%	19%
Estão desinteressados pelo curso	29%	52%	29%	33%	48%	29%	53%	43%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (questão 07)

Em relação às dificuldades de aprendizagem, 46% mencionaram que elas são decorrentes da falta de base dos alunos e (39%) que decorrem do desinteresse dos alunos (Figura 14), fatores que foram mais considerados, quando analisamos as respostas por período.

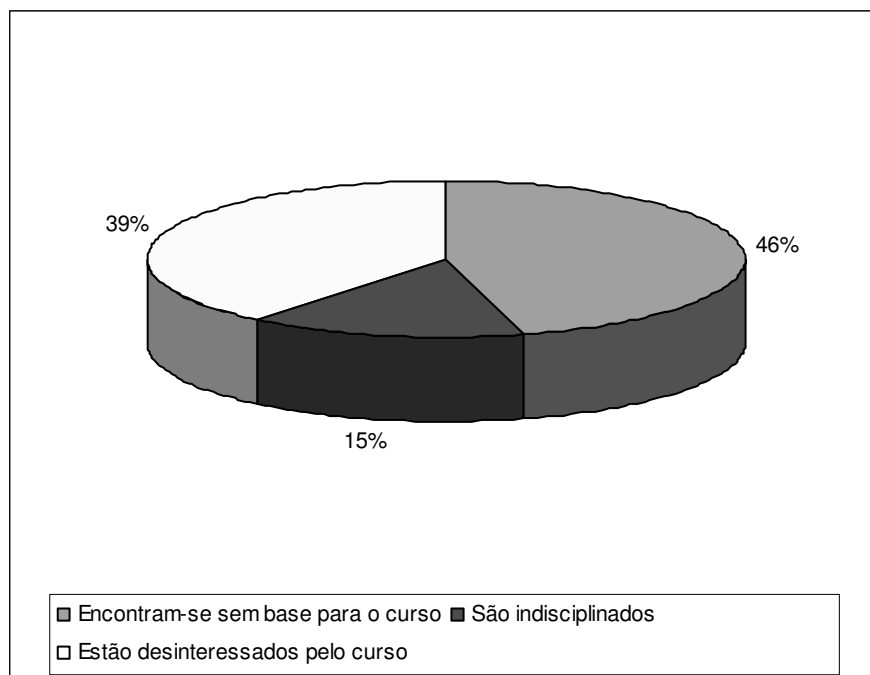


Figura 14: Causas das dificuldades de aprendizagem, no conjunto das respostas dos licenciandos

Em relação a causas situadas nos professores, os dados do quadro 06 mostraram que o grupo pesquisado, de maneira uniforme, aponta a utilização por parte dos professores, de práticas docentes inadequadas como um fator fundamental a contribuir para as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A falta de aperfeiçoamento dos professores e a falta de autonomia pedagógica do professor são apontadas como fatores também a influir para a aprendizagem do aluno. Com relação à autonomia do professor, um dado instigante foi a pouca consideração desse fator pelos alunos do 8º período, o que pode ser atribuído devido ao fato de que no estágio essa autonomia, lhe é concedida, o que posso afirmar como ex-aluno do curso.

Quadro 06: Fatores ligados aos professores que dificultam a aprendizagem

Em relação aos professores	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Sem oportunidade de aperfeiçoamento	33%	23%	14%	14%	19%	29%	14%	29%
Com práticas docentes inadequadas	43%	48%	57%	38%	62%	40%	62%	67%
Sem autonomia pedagógica	24%	29%	29%	48%	19%	31%	24%	4%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (questão 08)

A tendência encontrada na análise por período foi mantida na análise do conjunto de alunos, sendo que 52% dos licenciandos mencionaram que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos são decorrentes de práticas docentes inadequadas, ao passo que

26% assinalaram ser a falta de autonomia do professor e 22% destacaram que os professores estão sem oportunidade de aperfeiçoamento (Figura 15).

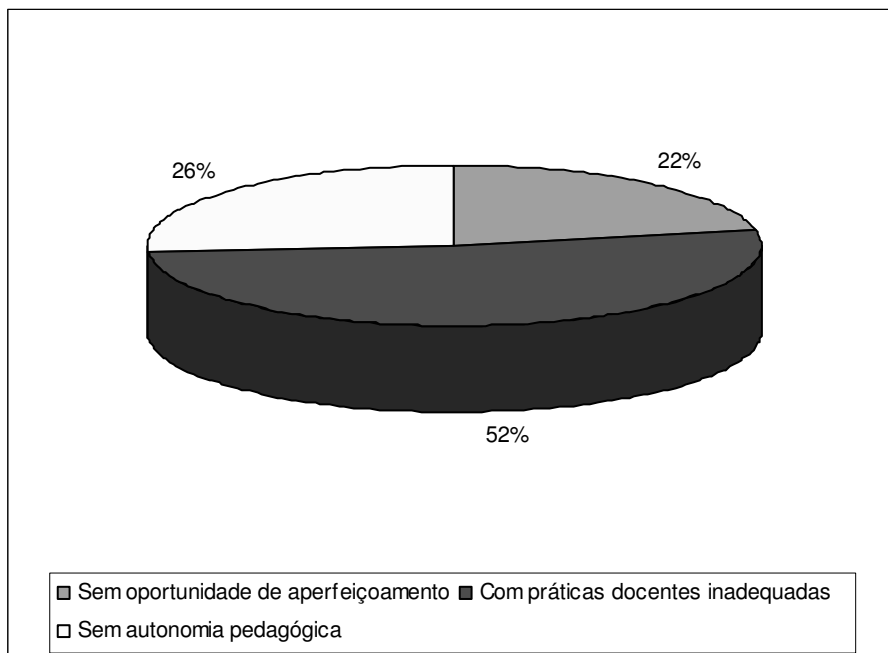


Figura 15: Causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos, ligadas ao professor, no conjunto das respostas dos licenciandos

A autonomia do professor foi considerada nas respostas ao questionário, como fator relevante para a aprendizagem dos alunos, segundo a maioria dos licenciandos do 4º período, embora menos pontuada pelos demais períodos. Na entrevista, perguntamos aos alunos desse período, o que entendiam por autonomia do professor e sua importância, e a resposta dada ao questionário foi reforçada, sendo que os alunos mostraram entendimento do seu significado conforme suas respostas, apresentadas a seguir:

Ele poder trabalhar, da forma como ele acha mais eficiente, dentro da sala de aula, mesmo que isso não seja possível, na opinião dos superiores (diretores, coordenadores pedagógicos) da escola, e até mesmo pelos livros didáticos que estejam disponíveis. Eu acho que o professor deve ter certa liberdade de escolher o material didático próprio, ou uma forma diferente de ministrar certa disciplina para que ela se torne mais interessante. A partir do momento em que existe proibição nesse aspecto, tanto o trabalho do professor como o crescimento dos alunos serão prejudicados (S9 – 4ºP-E).

É definido na escola o conteúdo que ele tem que dar, e esse conteúdo é ele (o professor) quem vai definir como vai ser passado, dentro da sala de aula. Hoje na escola, os professores não têm essa autonomia, porque há várias regras por trás que o professor tem que seguir para passar esse conteúdo. A autonomia é importante para o trabalho do professor, pois vai

passar seu conteúdo não mais baseado em normas, regras e, sim, da melhor forma que considera apropriada para garantir a aprendizagem dos alunos (S12 – 4ºP-E).

As representações extraídas dos depoimentos é que a autonomia do professor é fator fundamental para um trabalho de qualidade e conseqüentemente para o aprendizado dos alunos.

O modo como está organizado o sistema educacional e, mais especificamente, a escola enquanto instituição pública de prestação de serviços e como local de trabalho, influi diretamente no desempenho e no grau de satisfação do professor com o trabalho docente. O controle do trabalho do professor, a impossibilidade de participar das decisões sobre o rumo do ensino, são alguns dos fatores que podem afetar o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional (LAPO; BUENO, 2002).

A defesa do exercício autônomo da atividade docente, a liberdade profissional dos professores, a autonomia no exercício da sua profissão são condições fundamentais para que a educação seja independente de todas as pressões de natureza político-partidária, econômica ou religiosa, a fim de preservar o direito e o exercício democrático do espírito crítico e da criatividade de todos os jovens, valores essenciais numa sociedade democrática e plural (CONTRERAS, 2002).

Contreras (2002) discute a autonomia dos professores, conforme os múltiplos sentidos que o termo assume em diversos contextos, as concepções educativas aí defendidas e o papel desempenhado pelos professores em cada circunstância. Aprofunda o significado de autonomia, quanto ao seu papel em relação à educação e em relação à sociedade e anuncia, já na introdução, que acredita na parceria professores/sociedade unindo esforços em busca da conquista de sua autonomia conjunta.

A autonomia do professor é um processo que busca uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de trabalho, quanto no que diz respeito à efetivação do processo de ensino e aprendizagem, pois

...só compreendendo as circunstâncias (...) e as conseqüências dos processos que se colocam em andamento pode o professor construir e reconstruir sua atuação autônoma, aquela que reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender nela suas convicções profissionais (CONTRERAS, 2002, p.199).

Ao analisar fatores na escola, que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos alunos (quadro 07), os sujeitos da pesquisa destacaram a falta de contextualização dos conteúdos escolares, tendo sido atribuído grande peso, por todos os períodos. Turma superlotada aparece em 2º lugar.

Pouco peso foi atribuído ao material didático e classes heterogêneas. A existência de classes heterogêneas foi desconsiderada totalmente no 1º e 7º período, bem como material didático no 3º período.

Quadro 07: Fatores da escola que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos alunos

Em relação à escola	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Com turmas superlotadas	24%	14%	29%	14%	29%	5%	29%	19%
Com classes heterogêneas	0%	14%	4%	24%	14%	14%	0%	14%
Sem material didático	14%	5%	0%	19%	10%	10%	14%	19%
Distante da realidade do aluno	62%	67%	67%	43%	48%	71%	57%	48%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (questão 09)

Essa tendência é mantida na análise feita, considerando o conjunto dos alunos. A Figura 16 nos mostra que grande parcela dos licenciandos (58%) assinalou que a distância escolar da realidade do aluno é responsável por suas dificuldades de aprendizagem. Sala de aula superlotada recebe uma valorização menor (20%) e menor ainda os fatores classes heterogêneas e material didático (11%).

Silva (1999) destaca que o ensino formal deve fornecer subsídios para que o aluno compreenda a realidade ao seu redor de modo a garantir participação nos debates e decisões que permeiam a sociedade em que está inserido.

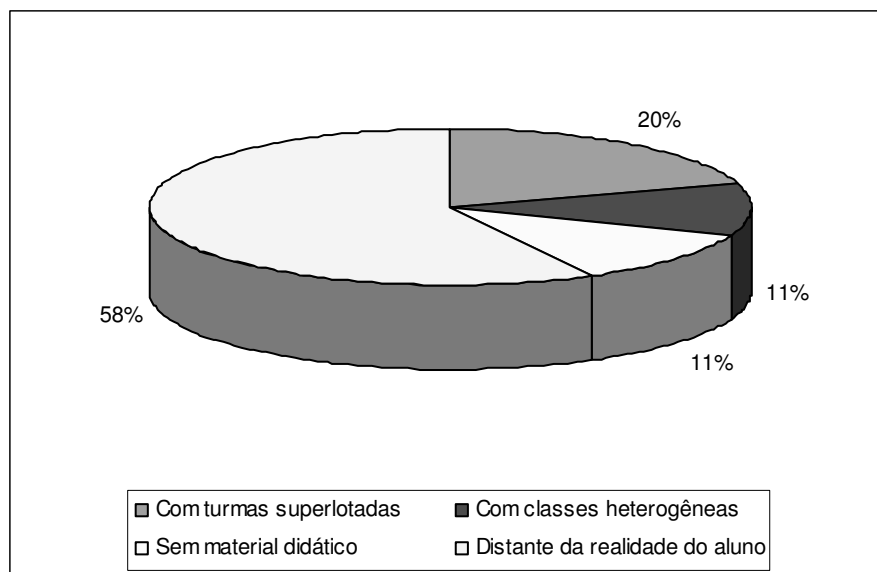


Figura 16: Fatores localizados na escola que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, segundo os licenciandos, tomados em conjunto

Com relação à família (quadro 08), os licenciandos do 1º ao 8º período, assinalaram que o principal fator ligado a ela, a contribuir para as dificuldades de aprendizagens dos alunos, é a falta de participação e envolvimento com a escola.

Em segundo lugar, aparece a falta de conhecimento dos pais para orientar os filhos, mesmo tendo interesse pela educação e em terceiro lugar a falta de condições dos pais para orientarem seus filhos.

Quadro 08: Fatores ligados à família que dificultam a aprendizagem

Em relação à família	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Faltam condições para os pais orientarem seus filhos	10%	19%	9%	38%	5%	19%	14%	28%
Há interesse dos pais pela educação, porém sem conhecimento do caminho a seguir	38%	38%	29%	14%	14%	29%	5%	10%
Falta participação e envolvimento nas atividades da escola	52%	43%	62%	48%	81%	52%	81%	62%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (questão 10)

Os dados apresentados na Figura 17 refletem que 60% dos licenciandos, consideraram a ausência da família nas atividades escolares, como um fator comprometedor na aprendizagem do aluno, mantendo-se a tendência dos dados, tomados por período.

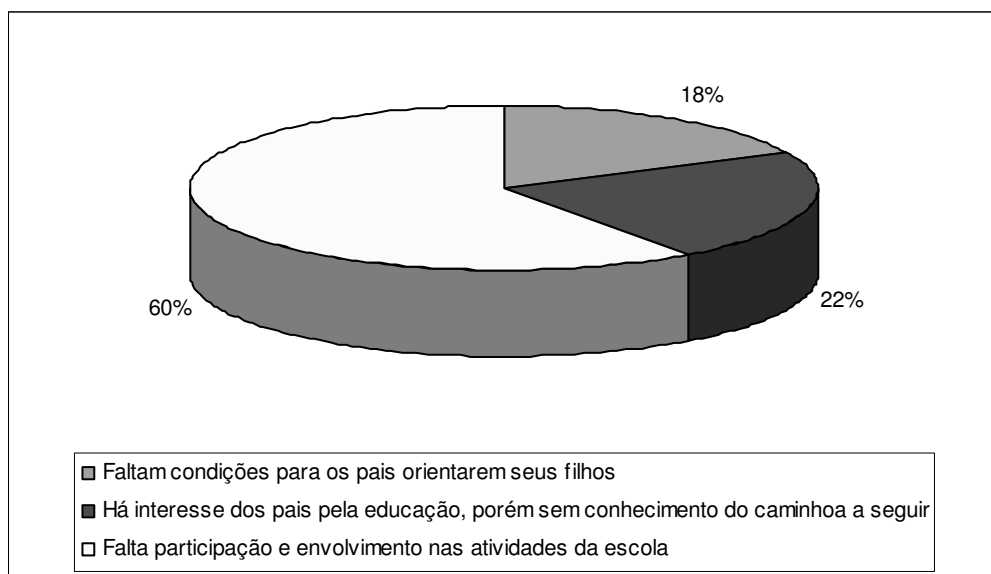


Figura 17: Fatores familiares, em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, nas respostas conjunto dos licenciandos.

Ao apontarem causas para as dificuldades dos alunos nos questionários, os licenciandos assinalaram aquelas ligadas ao professor, destacando práticas docentes descontextualizadas e ausência de autonomia. Quanto às ligadas aos alunos, a principal lembrada foi o despreparo e desinteresse destes em relação à escola. O fato da realidade do aluno não ser contemplada, foi uma grave falta ligada à escola e com relação à família, a ausência de participação nas atividades escolares sobressaiu-se.

Voltamos à questão das dificuldades de aprendizagem dos alunos na entrevista, perguntando: quem mais contribui para as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, os entrevistados, de maneira geral, confirmaram que aluno-família-professor são causadores das dificuldades dos alunos, conforme seus depoimentos:

Eu acho que todos eles têm a sua importância e o seu papel. E em casos isolados, pode ser que um pese mais que o outro. Em escolas que eu não vou citar o nome, percebemos muito que os professores não estavam de uma forma geral na escola, e não estavam nem um pouco preocupados com o aluno, estavam indo ali por obrigação, pois consideravam uma profissão já massificada, e já acostumaram a ficar reclamando que o salário não é bom. Ali a gente percebia que os alunos queriam aprender muito mais, mas não estavam tendo tudo que podiam da escola e dos professores. Só que também conhecemos outros casos de professores que fazem o máximo que podem, pra dar uma aula melhor, uma aula diferente, e tem muito aluno que não está ligando e tem alunos que tem a família que participa, que ajuda, mas também tem alunos que não contam com ninguém, então, acho que não tem como falar quem é que batalha mais, quem corre mais, acho

que existem casos isolados, mas, quando uma situação é harmônica, cada um tem seu papel (S1 – 8ºP-E).

Eu acho que é o conjunto. O professor tem que tentar passar para o aluno o conhecimento, o aluno tem que buscar, tem que ter o interesse em compreender e junto com a família e junto com o professor perceber: “ah eu não estou compreendendo”, preciso da ajuda de quem, é problema familiar que está atrapalhando a compreensão, é problema do professor que não está conseguindo passar, então, vamos atrás do professor, então, acho que é uma interação, e que tem que estar em interação o professor, o aluno e a família para a superação desses problemas (S4 – 7ºP-E).

Eu acho que é o conjunto, mas o professor precisa saber lidar com aquilo, porque ele tem que ver que o aluno tem suas limitações, que cada aluno tem uma realidade diferente, tem seus problemas, e a família também tem seu papel, mas, muitas vezes, a família não interessa, não se preocupa, não estimula, às vezes, só fala que o menino precisa tirar nota e não estimula a pessoa e não importa. Já o aluno precisa perceber que o meio que ele está, professor-família está estimulando ele a isso, mas tem que partir dele também certa vontade de mudar (S8 – 5ºP-E).

Primeiro a família, depois o professor junto com o aluno, porque, se o aluno não quiser, não vai adiantar nada o trabalho do professor (S14 – 1ºP-E).

Outros entrevistados, como (S12, S15), priorizaram o papel do aluno, conforme pode ser observado em seus depoimentos.

Eu acho que o próprio aluno. Se o aluno realmente quer superar aquela dificuldade, isso dependerá dele, ele tem que colocar na cabeça que tem que superar o desafio (S12 – 4ºP-E).

A família eu acho que não, então para a superação de dificuldades isso exige muito mais do aluno do que do professor e da família (S15 – 2ºP-E).

E um entrevistado (S11) atribui responsabilidade à família e ao professor:

Eu acho que a família e o professor. A família principalmente, porque o aluno tem que ter uma base, e o professor, na falta dessa, vai ter que assumir o papel (S11 – 3ºP-E).

Os dados da entrevista se assemelharam aos dados obtidos no questionário, quando os licenciandos apontaram como responsáveis pelo insucesso na aprendizagem do aluno, fatores ligados ao aluno, como a falta de base; ao professor, como o despreparo, a falta de autonomia e o pouco envolvimento; e a família, como a não participação na escola.

3.2.4 Fatores relacionados à superação de dificuldades de aprendizagem dos alunos

Atitudes desejáveis para a superação das dificuldades de aprendizagem do aluno, segundo os entrevistados, podem estar situadas nos alunos (quadro 09), nos professores (quadro 10) e na escola (quadro 11), conforme dados dos questionários.

A partir dos dados do quadro 09, observamos que os licenciandos, de maneira geral, vêem a conscientização do aluno sobre a importância da escola, como o fator mais importante para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Com relação ao fato de serem orientados por regras claras de comportamentos, os alunos, com exceção do 8º período, não acreditam que isso possa trazer melhorias para a aprendizagem. O fato de terem vivenciado o estágio e se deparado com questões de indisciplina, pode ter influenciado essa resposta, mas mesmo o 8º período não atribuiu relevância a esse ponto.

Quadro 09: Atitudes dos alunos que podem contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem

É necessário que os alunos:	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Conscientizem-se da importância da escola	57%	57%	71%	71%	33%	57%	48%	48%
Sejam orientados por regras claras de comportamento	0%	5%	0%	10%	10%	5%	4%	29%
Sejam conquistados pelo professor	43%	38%	29%	19%	57%	38%	48%	23%

Fonte: Elaborado pelo aluno de acordo com o questionário (Questão 11).

Quando solicitados a explicar o que entendiam por regras claras de comportamentos, na melhoria de aprendizagem dos alunos, os licenciandos do 8º período, assim se pronunciaram:

Eu acho que toda escola tem que ter sua regra sim, porque se deixar o aluno muito livre vai virar uma bagunça. A escola ensina o aluno a ser um cidadão, então assim como é lá fora, a escola tem que tentar representar aquilo para o aluno. Então se a escola der total liberdade, pro aluno fazer o que quiser, na verdade ela vai formar um cidadão que lá fora não vai ter limites, então as regras existentes na sociedade não vão ser cumpridas por esse aluno, então vai fazer o que bem entender. Então acho que a escola tem sim, que por regras claras de como devem proceder, mas não regras rigorosas demais, como se o aluno estivesse vivendo em um regime militar, nada disso (S1- 8ºP-E).

Na verdade, indisciplina é uma questão muito difícil, porque o que é indisciplina na verdade... Seria conversar? Usar boné? Então a escola tem que definir esses métodos, por exemplo, a escola dentro do Projeto Político Pedagógico tem que definir o que seria essa indisciplina. Em minha opinião, eu acho que indisciplina seria só quando o aluno insulta o professor com palavrões, enfim, que prejudica realmente o processo de ensino-aprendizagem e, que está saindo da linha de ensino do professor. Então eu acho que é importante que essas regras sejam definidas pela escola (S2-8ºP – E).

De acordo com os depoimentos, S1 e S2, têm uma compreensão de comportamento, como disciplina, que resulta em melhorias para a aprendizagem dos alunos.

Ainda com relação às atitudes dos alunos, que podem superar dificuldades de aprendizagem, grande parte dos licenciandos, do 1º, 5º e 7º períodos, com porcentagem respectivamente de 43%, 57%, 48%, assinalou que o maior envolvimento do professor com os alunos, leva à superação das dificuldades de aprendizagem.

Essa questão está relacionada com a questão 10 do questionário, sobre a importância do professor se envolver mais com os alunos. Os dados do questionário apresentados nos quadros (9 e 10) mostraram essa relação, pois, são próximas as porcentagens de valorização para uma e outra alternativa.

Os dados, da figura 18, mostraram que dentre os licenciandos, quando tomados em seu conjunto, 55% acreditam que a conscientização dos alunos sobre a importância da escola seja o principal fator a contribuir para a superação de dificuldades na aprendizagem, mantendo-se assim, a tendência dos dados, tomados por período, com exceção do 5º período.

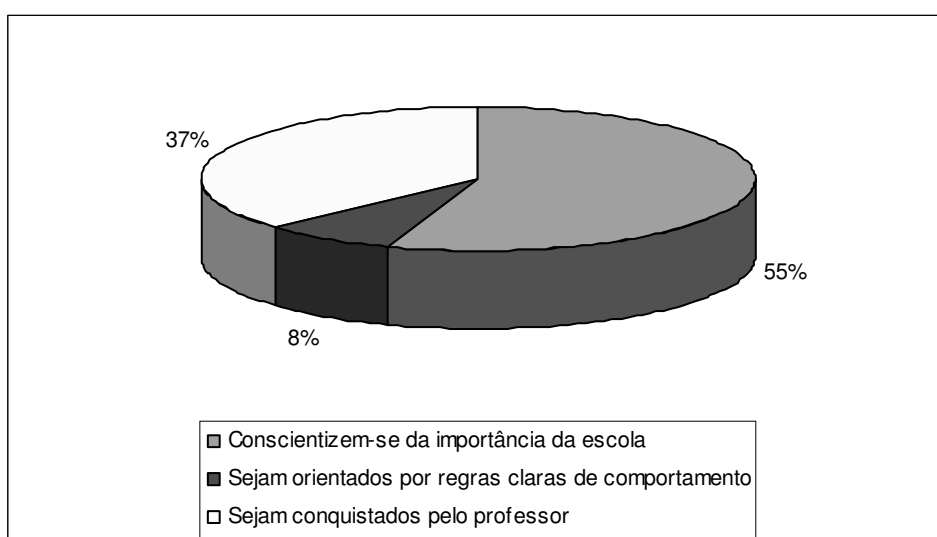


Figura 18: Atitudes dos alunos que contribuem para a superação das dificuldades de aprendizagem, nas respostas dos licenciandos, em seu conjunto.

No quadro 10, observamos que para a maioria dos alunos do 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º e 7º período, o envolvimento do professor com seus alunos, contribui para a superação das dificuldades de aprendizagem. Já para a maioria do 8º período, esse comportamento do professor não influencia na aprendizagem do aluno.

Nas entrevistas ficou clara a importância dada pelos entrevistados, ao envolvimento do professor com seus alunos, conforme retratado nos depoimentos abaixo:

Tem total influência no processo de ensino-aprendizagem o envolvimento do professor com o aluno. Aquele professor que é muito fechado, muito duro, que não permite o aluno se expressar, quando o aluno tiver alguma dúvida, simplesmente, ele (o aluno) vai ficar com essa dúvida, ou então ele vai perguntar para o coleguinha dele. Eu mesma vivenciei isso, eu era, às vezes, uma pessoa mais fechada e algumas vezes, eu tive vergonha ou medo, constrangimento de perguntar e o professor não responder àquela pergunta, e achar que aquela pergunta estava fora da matéria, ou me respondesse de forma que eu não fosse gostar, então acho que tem total contribuição para o conhecimento a relação professor-aluno, pois o professor não vai passar só o conhecimento para o aluno, eu acho que essa relação, então, é extremamente importante para a aprendizagem do aluno (S3 – 7ºP-E).

Eu concordo que facilita, porque, a partir do momento em que o professor passa a compreender a história do aluno, isso ajuda na aprendizagem do aluno, porque cada aluno é um ser diferente do outro, então, não tem como você padronizar e querer fazer um ensino pra todos, então, mesmo que seja difícil em algumas situações ter essa relação mais pessoal e individual com cada aluno, eu acho que facilita sim, e você vai humanizar mais o conhecimento (S7 – 5ºP-E).

Sim, porque, quando o professor tem alguma interação com o aluno, ele procura enxergar que aquele indivíduo tem problemas, dificuldades e limitações, pois cada indivíduo é único. Então, estabelecendo uma relação com o aluno, o professor passa a enxergá-lo de outra maneira, sabe que o aluno não está ali só para aprender e pronto, sabe que o aluno tem defeitos, limitações, e que ele não é o detentor do conhecimento e o aluno o receptor, tudo se dá por meio de uma troca (S16 – 2ºP-E).

Tem influencia sim, se você não se dá muito bem com aquele professor, você já não vai ver aquela aula com bons olhos, porque você tem que diferenciar o lado profissional com o pessoal, só que isso fica muito na teoria, na prática, isso interfere demais (S14 – 1ºP-E).

Em relação à necessidade dos professores reorganizarem sua prática docente para a melhoria da aprendizagem dos alunos, os dados são bastante homogêneos, pois com exceção dos obtidos com o 7º período, todos vêm importância nessa conduta, embora valorizem a

retomada do papel de educadores pelos professores, questão pouco valorizada pelos demais períodos.

Quadro 10: Comportamento dos professores que ajudam na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos

Os professores precisam:	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Envolvam-se mais com os alunos	52%	52%	48%	48%	38%	43%	57%	29%
Reorganizem sua prática docente	24%	34%	42%	29%	48%	38%	10%	48%
Retomem sua postura de educadores	24%	14%	10%	23%	14%	19%	33%	23%

Fonte: Elaborado pelo autor com base no questionário (Questão 12).

Os dados, expostos na figura 19 mostram que a atitude mais valorizada pelo conjunto de alunos pesquisados, sobre o papel do professor na superação de dificuldades dos alunos é o maior envolvimento com seus alunos (46%).

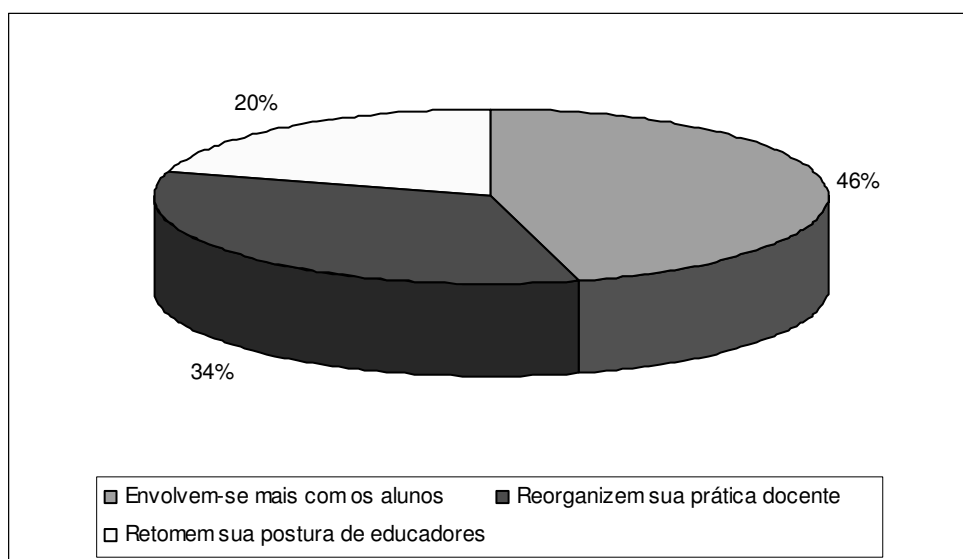


Figura 19: Atitudes dos professores, para a superação das dificuldades dos alunos, nas respostas dos licenciandos do 1º ao 8º período, tomados em seu conjunto.

Ao se posicionarem em relação ao papel da escola na superação das dificuldades dos alunos (quadro 11), a necessidade de que esta se modifique foi assinalada de forma divergente pelos diversos períodos. Enquanto no 1º período, apenas 10% dos alunos manifestaram-se positivamente em relação à importância desse quesito, no 2º e 8º período, foi valorizada por 43% dos alunos.

A construção de uma parceria entre escola e comunidade foi valorizada pelo 3º, 6º, 7º e 8º período, respectivamente em, 48%, 43%, 52% e 48%. Já os respondentes do 1º, 4º e 5º período valorizaram essa parceria em torno de 30%. No 2º período apenas 14% não vêem grande importância nessa parceria. A grande valorização da parceria escola-comunidade, é explicada por razões curriculares, visto que, os alunos do 3º período (currículo novo) possuem a disciplina Psicologia da Educação, que na ementa destaca as necessidades biopsicossociais para o processo de aprendizagem humana e os licenciandos do 6º, 7º e 8º (currículo velho) cursaram a disciplina de Didática que enfatiza as implicações históricas, filosóficas e sociológicas no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, conforme ementa da disciplina. Uma menor valorização desse quesito pelos alunos do 4º e 5º período (currículo velho), pode ser atribuída ao fato desses alunos não terem ainda cursado as disciplinas pedagógicas. Embora os licenciandos do 1º e 2º período (currículo novo) tenham cursado o Projeto Integrado de Prática Educativa (PIPE) e a disciplina Política e Gestão Educacional (2º período), elas não estão voltadas para esta discussão. Observamos que os PIPES 1 e 2 se destinam a complementação de alguns conteúdos específicos, conforme observado em suas ementas:

PIPE 1 (Estrutura Organizacional da UFU, Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas da UFU, Campo de atuação Profissional do Biólogo);

PIPE 2 (Mecânica Clássica; Energia; Fenômenos Ondulatórios; Fenômenos Elétricos; Fluidos).

Da mesma forma, a disciplina, *Política e Gestão Educacional*, não enfoca essa discussão, ao abordar aspectos políticos da educação, ancorados em reformas, gestão e leis educacionais.

O estímulo da atuação dos professores por parte da escola, para a superação de dificuldades dos educandos, foi valorizado pelos sujeitos do 1º, 2º, 4º e 5º período em 57%, 43%, 57% e 53% respectivamente. No 3º, 6º, 7º e 8º período, os licenciandos valorizaram esse quesito em até 29%. Já os do 8º período negligenciaram esse aspecto, levando a supor que o maior conhecimento da complexidade do ato educativo pode ter contribuído para essas respostas.

Em relação aos fatores que influenciam a superação das dificuldades de aprendizagem, os licenciandos valorizaram a parceria escola-comunidade.

A parceria escola-comunidade foi considerada significativa na superação de dificuldades de aprendizagem dos alunos e essa representação foi justificada pela importância

da contextualização da realidade do aluno proporcionada por essa parceria, conforme mostram os depoimentos dos alunos a seguir:

Eu acho muito importante, porque é fundamental que o professor conheça a realidade do aluno e, pra isso, ele tem que se inserir realmente na escola, e esta tem que ter um Projeto Político Pedagógico, que seja inserido naquela comunidade, que dê retorno pra comunidade. Os professores necessitam conhecer a comunidade para saber dos problemas, para que possam em suas aulas utilizar exemplos da realidade do aluno e não abstrair tanto, sair fora desse contexto (S2 – 8ºP-E).

O contato da escola com a comunidade, com certeza, auxilia na aprendizagem, porque o que os alunos estão aprendendo na escola são informações e teorias, mas, na verdade, acho que tem que expandir para fora, para a vivência dos alunos, então, a partir do momento em que todo aquele conhecimento e todas aquelas informações façam parte do cotidiano dos alunos, façam parte da comunidade em que vivem, eles começam a ver na comunidade, no ambiente em que vivem, coisas que foram ensinadas para eles na escola, então, o conhecimento não vai ficar só como uma informação vazia, passa a fazer sentido para ele. Acho que isso tudo é fundamental em relação ao aprendizado e maximiza, e fortalece o que está sendo aprendido (S6 – 6ºP-E).

Quadro 11: Ações por parte da escola que podem contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos

É necessário que a escola:	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Modifique-se para atender aos interesses dos alunos	10%	43%	29%	13%	14%	33%	19%	43%
Construa uma parceria com a comunidade	33%	14%	48%	30%	33%	43%	52%	48%
Estimule mais a atuação dos professores	57%	43%	23%	57%	53%	24%	29%	9%

Fonte: Elaborado pelo aluno a partir dos dados do questionário (Questão 13).

Ao tomar os dados de forma coletiva, a tendência observada por período não foi mantida, em função principalmente da desvalorização do 8º período, para o estímulo da atuação do professor (Figura 20).

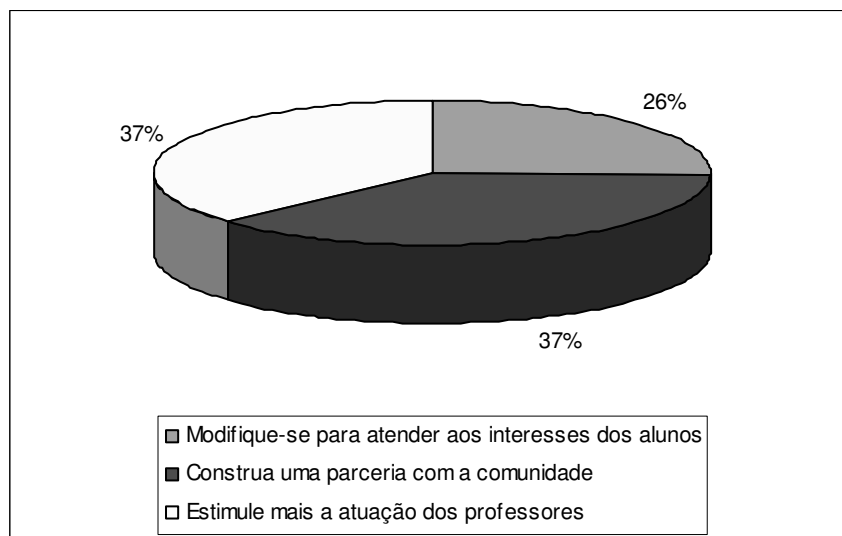


Figura 20. Ações por parte da escola que podem contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos

Os discursos dos alunos foram muito semelhantes. As idéias centrais são as mesmas, o que caracteriza um repertório compartilhado de Representações Sociais, quanto à importância da relação escola-comunidade, para a maximização da aprendizagem dos alunos. Conforme Jodelet (2001) a representação é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

3.3 Composição Curricular

A questão 14 do questionário refere-se à distribuição dos componentes curriculares (Conteúdo Específico, Conteúdo Didático-Metodológico e das Práticas de Ensino) na grade curricular, do curso para formação de professores, na percepção dos licenciandos. Esses dados são apresentados em oito gráficos de colunas, referentes a cada período. No eixo X estão representados os intervalos percentuais da valorização desses componentes curriculares na formação de professores e no eixo Y o número de alunos.

3.3.1 – Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores, na percepção dos licenciandos do 1º Período

Dentre os 21 respondentes do 1º período (figura 21), sete alunos (33%) afirmaram que o conteúdo específico deve corresponder a até 20% da grade curricular; seis alunos (29%) assinalaram entre 20 % e 40%, outros seis entre 40% e 60%, e dois alunos (10%) avaliaram que esse componente curricular deveria perfazer entre 60% e 80% na composição do curso.

Em relação aos conhecimentos didáticos e metodológicos, 12 licenciandos (57%) mencionaram que este deveria perfazer entre 20% e 40% do currículo. Cinco alunos (24%) destacaram que esse componente deve estar presente no currículo em até 20% da configuração curricular e apenas quatro alunos (20%) avaliaram que esse componente deve constituir entre 40% e 60% na composição do curso.

No 1º período, 10 licenciandos (48%) afirmaram que a Prática de Ensino deve representar entre 20% e 40% do currículo, nove (43%) assinalaram em até 20% na grade curricular, e para dois (10%) esse componente deve compor o currículo numa porcentagem entre 40% e 60%. Nesse período dois alunos (10%) acreditam que o conteúdo específico deve figurar no currículo numa porcentagem maior que 60%, e nenhum aluno credita a mesma importância nem para o Conteúdo Didático-Metodológico e nem para a Prática de Ensino. Para os respondentes do 1º período, nenhum dos componentes curriculares deve ultrapassar 80% da grade curricular, sendo que o Conhecimento Didático-Metodológico e a Prática de Ensino não devem ultrapassar 60%.

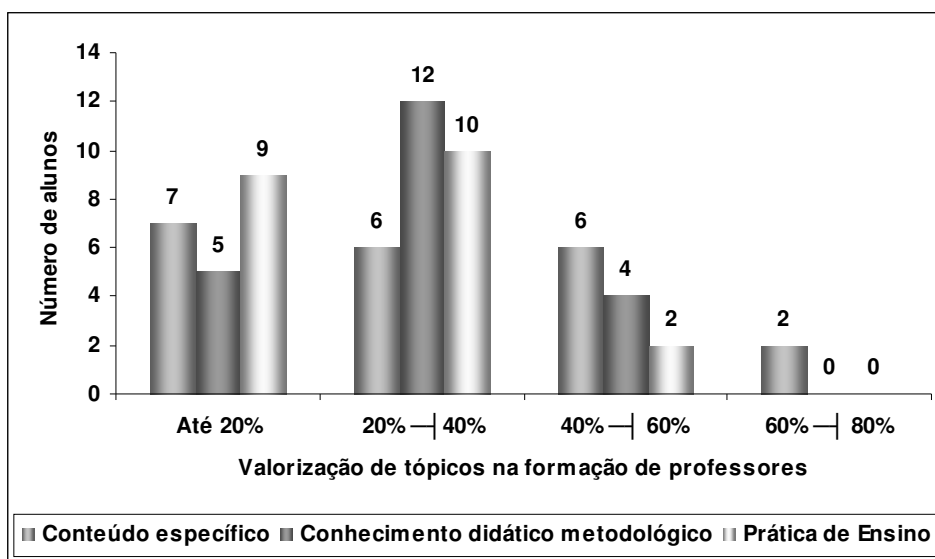


Figura 21: Percepção dos alunos do 1º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores

3.3.2 Distribuição dos componentes curriculares para formação de professores na percepção dos licenciandos do 2º Período

Na figura 22 observamos que dentre os respondentes do 2º período, 10 alunos (48%), destacaram que o conteúdo específico deve cobrir entre 20% e 40% da grade curricular; sete alunos (33%) assinalaram entre 40% e 60%; três (14%) apontaram que o conteúdo deve representar em até 20% do currículo.

O conhecimento didático e metodológico de ensino deve perfazer entre 20% e 40% da organização curricular para 13 licenciandos (62%); esse tópico para sete licenciandos (33%) deve ser valorizado em até 20% no currículo; apenas um licenciando (5%), destacou que o tópico em questão deve compor entre 40% e 60% do currículo.

A Prática de Ensino, segundo os 15 licenciandos (71%) do 2º período, deve compor a grade curricular do curso numa proporção entre 20% e 40%; outros cinco alunos (24%) mencionaram que o currículo deve se constituir em até 20% de estágio, e apenas um licenciando (5%) aponta uma maior porcentagem para o estágio, entre 40% e 60%.

Um aluno (5%) assinalou que o conteúdo específico deve compor mais de 60% da grade curricular. Nenhum aluno fez a mesma avaliação para o Conteúdo Didático-Metodológico e para a Prática de Ensino. A figura mostra uma maior valorização dos alunos do 2º período para o Conteúdo Específico.

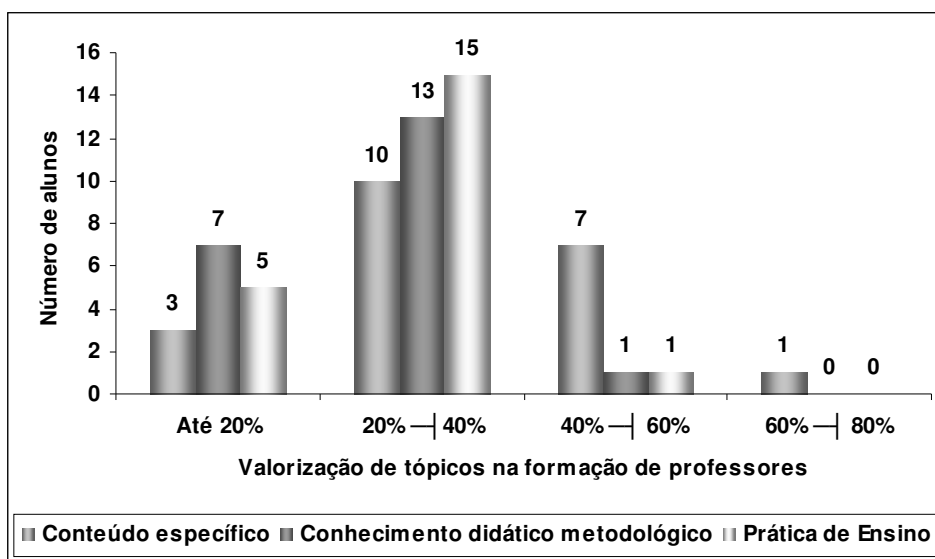


Figura 22: Percepção dos alunos do 2º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores

3.3.3 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 3º Período

Dentre os licenciandos do 3º período (figura 23), três (14%) mencionaram que o conteúdo específico deve estar presente em até 20% na organização do curso; oito alunos (38%) acreditam que esse tópico deve compor o currículo, numa porcentagem entre 40% e 60%; e 10 alunos (48%) assinalaram entre 20% e 40%.

A afirmação de que o conhecimento didático e metodológico de ensino deve compor em até 20% da grade curricular, foi mencionada por oito alunos (38%); 11 alunos (52%) assinalaram entre 20% e 40%; um aluno avaliou que esse componente curricular deveria perfazer entre 40% e 60%, e um outro assinalou entre 60% e 80%.

A Prática de Ensino (estágio) deve representar até 20% da organização do currículo, segundo nove licenciandos (43%); outros nove (43%) mencionaram que essa porcentagem deve ficar entre 20% e 40%; dois licenciandos (10%) assinalaram uma porcentagem entre 40% e 60%, e apenas um (5%) acredita que esse componente curricular deve cobrir entre 60% e 80% do currículo.

Embora oito alunos (38%) do 3º período acreditem que o conteúdo específico deve perfazer entre 40% e 60% da grade curricular, um aluno assinalou que o Conteúdo Didático-Metodológico deve compor mais de 60% da grade curricular. Outro aluno fez a mesma avaliação para a Prática de Ensino. Nenhum aluno assinalou que o conteúdo específico figurasse em mais de 60% da organização curricular. Esse é um dado interessante, considerando que a modalidade Bacharelado é forte no curso.

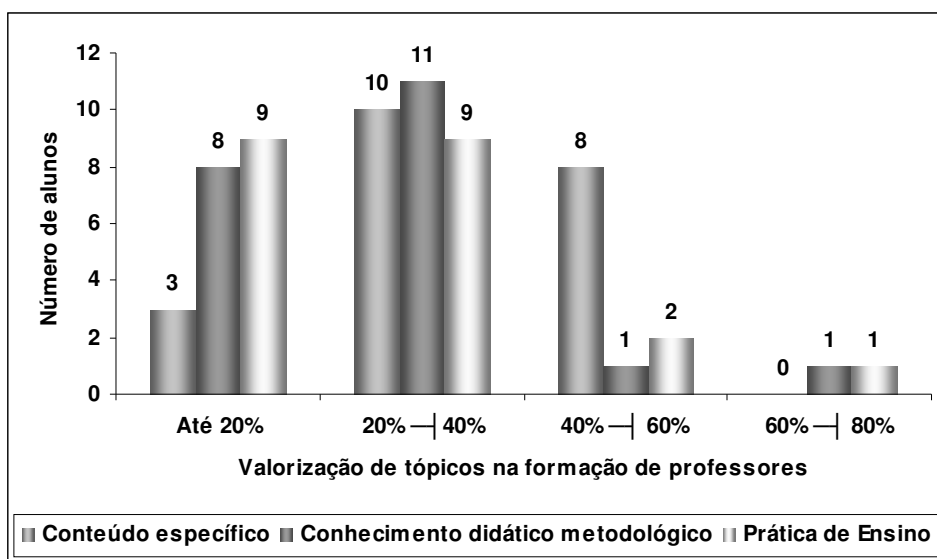


Figura 23: Percepção dos alunos do 3º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores

3.3.4 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 4º Período

No 4º período, cinco alunos (24%) opinaram que o conteúdo específico contemple entre 40% e 60% do currículo. Um número maior de licenciandos (52%) atribuiu um peso pouco significativo ao conteúdo específico, respondendo que este deve contemplar entre 20% e 40% do currículo.

O conhecimento didático e metodológico deve ficar entre 20% e 40%, conforme assinalado por 13 licenciandos (62%), e sete (33%) em até 20%; apenas um (5%) avaliou entre 40% e 60% a presença desse tópico na grade curricular.

As Práticas de Ensino foram valorizadas por 12 licenciandos (57%) entre 20% e 40% da configuração curricular. Já os outros nove (43%) acreditam que as práticas devem configurar a grade curricular em até 20%.

Podemos observar no lado direito da figura, em que estão representados os percentuais maiores, uma concentração do conteúdo específico, o que indica que para os alunos do 4º período esse componente deve ser privilegiado na composição curricular do curso.

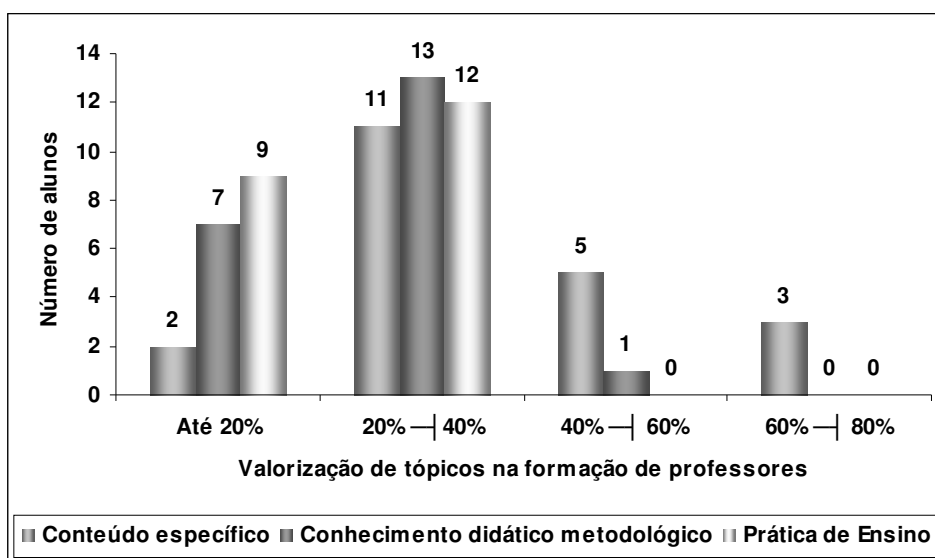


Figura 24: Percepção dos alunos do 4º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores

3.3.5 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 5º Período

Na figura 25, que apresenta os dados relativos ao 5º período, observamos que a valorização do conteúdo específico, entre 20% e 40% foi mencionada por sete (33%) dos licenciandos e entre 40% e 60% por seis (29%) deles. Quatro licenciandos (19%) assinalaram que o conteúdo específico deve compor a grade curricular em até 20%, e para outros quatro licenciandos, essa porcentagem deve ficar entre 60% e 80%.

O conhecimento didático e metodológico de ensino foi assinalado entre 20% e 40% por 10 (48%) dos licenciandos, e em até 20% por nove (43%). Apenas um licenciando (5%) mencionou entre 40% e 60%, e outro entre 60% e 80%.

Dentre os alunos pesquisados, 15 alunos (71%) afirmaram que a Prática de Ensino (estágio) não deve ultrapassar a 20% da grade curricular; cinco alunos (24%) assinalaram que

essa porcentagem deve ficar entre 20% e 40% e apenas um aluno avaliou que esse componente curricular deveria representar entre 40% e 60% do currículo.

A figura 25 indica que de maneira geral, os licenciandos do 5º período valorizaram mais o conteúdo específico na formação de professores, embora um aluno mencionasse que o Conteúdo Didático-Metodológico deva compreender mais de 60% da grade curricular do curso. O Conteúdo Didático-Metodológico e a Prática de Ensino estão concentrados no lado esquerdo da figura, o que significa uma menor distribuição na grade curricular conforme os alunos do 5º período acreditam que deva ser.

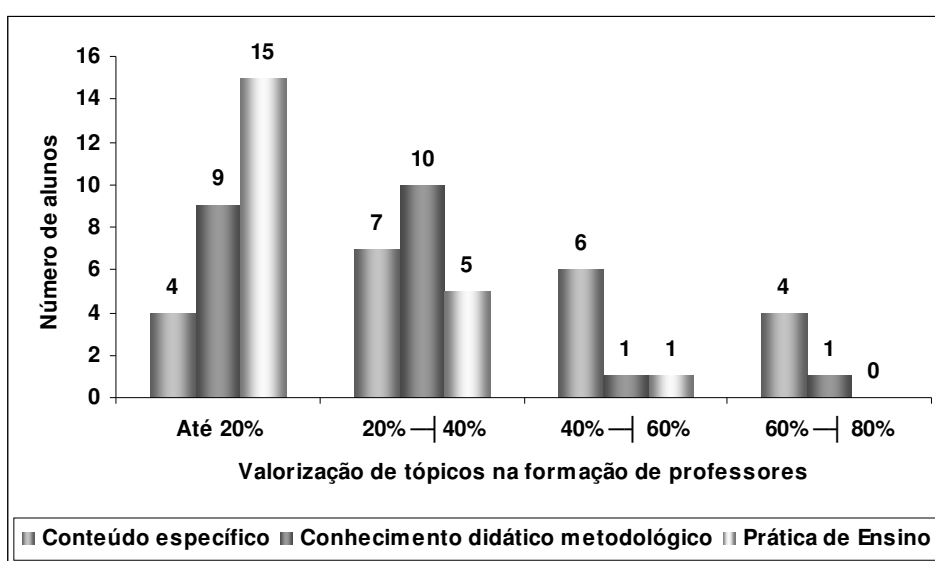


Figura 25: Percepção dos alunos do 5º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores

3.3.6 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 6º Período

A figura 26, referente à distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores, para os alunos do 6º Período, mostra que 13 alunos (62%), assinalaram que a grade curricular de seu curso deve ser contemplada com 20% a 40% de conteúdo específico. Já outros cinco alunos (24%), assinalaram entre 40% e 60%, e outros três (14%) destacaram em até 20%.

O conhecimento didático e metodológico de ensino deve compor a grade curricular entre 20% e 40%, segundo dez (48%) dos respondentes. Já sete (33%) assinalaram que a participação no currículo desse componente deve ser de até 20% e apenas quatro (19%) acreditam que esse tópico deve compor o currículo numa proporção situada entre 40% e 60%.

Para o curso de formação de professores, 12 licenciandos (57%) mencionaram que a Prática de Ensino (estágio) deve compor o currículo em até 20%; outros sete (33%) assinalaram entre 20% e 40%, e apenas dois licenciandos (10%) asseguraram que esse componente deveria perfazer o currículo entre 40% e 60%.

Para nenhum dos componentes foi assinalado pelos licenciandos, um percentual superior a 60% na grade curricular.

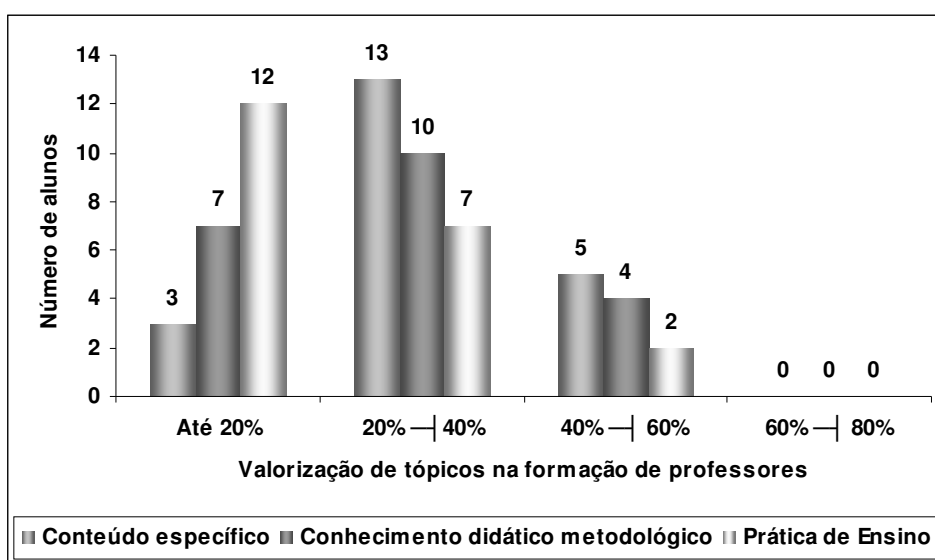


Figura 26: Percepção dos alunos do 6º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores

3.3.7 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 7º Período

A figura 27 mostra que dentre os licenciandos do 7º período, nove (43%) mencionaram que o conteúdo específico deve cobrir entre 40% e 60% da composição curricular. A faixa entre 20% e 40% foi assinalada por oito (38%) dos licenciandos. Apenas dois (10%) mencionaram que o conteúdo específico deve perfazer entre 60% e 80% do currículo e para dois (10%) a composição do curso deve conter até 20% desse componente.

Em relação ao conhecimento didático e metodológico de ensino, dez (48%) licenciandos mencionaram que esse componente deve ser contemplado no currículo em até 20%, e dez outros (48%) assinalaram entre 20% e 40%; apenas um (5%) destacou que o currículo deve ter esse componente presente entre 40% e 60% da configuração total.

A Prática de Ensino, segundo 11 licenciandos (51%) deve compor o currículo em até 20%; já nove deles (43%) destacaram que a grade curricular deve conter entre 20% e 40% de

Prática de Ensino e apenas um (5%) mencionou que esse componente deve configurar o currículo numa proporção entre 40% e 60%.

Na divisão da carga horária para os três componentes curriculares, os alunos do 7º período priorizaram o Conteúdo Específico. Dentre esses, 11 alunos acreditam que esse componente deve compor mais de 40% da grade curricular, sendo que dois deles acreditam que a carga horária para esse componente deve ultrapassar 60% do currículo.

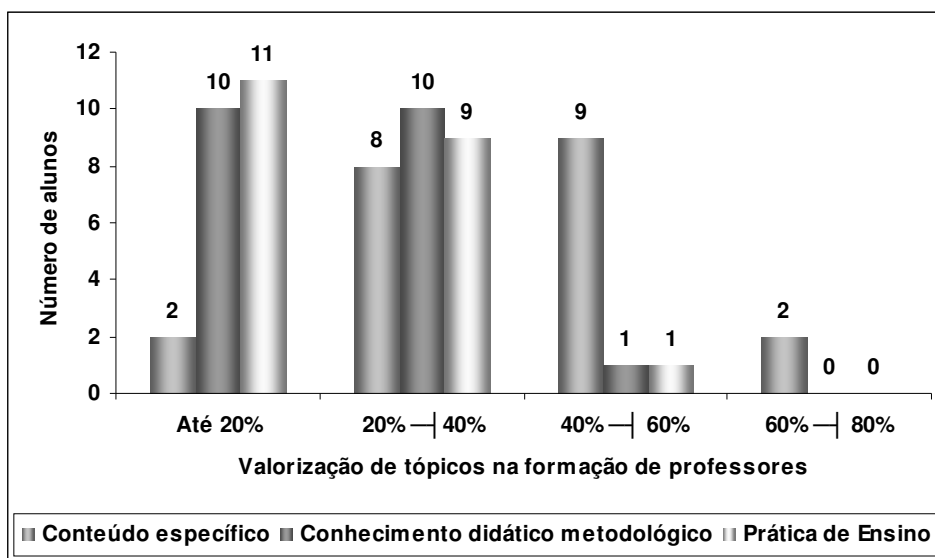


Figura 27: Percepção dos alunos do 7º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores

3.3.8 Distribuição dos componentes curriculares para a formação de professores na percepção dos licenciandos do 8º Período

A figura 28 mostra a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores, para os alunos do 8º Período. Dos 21 licenciandos que compõem a amostra, 13 licenciandos (62%) assinalaram que o conteúdo específico deve compor entre 20% e 40% da organização curricular. Quatro licenciandos (19%) apontaram que o conteúdo específico deve representar até 20% do curso; dois (10%) mencionaram entre 40% e 60% e outros dois entre 60% e 80%.

O conhecimento didático e metodológico de ensino deve aparecer no curso de formação de professores numa proporção entre 20% e 40% para 12 dos licenciandos (57%). Sete (33%) mencionaram que esse tópico deveria compor em até 20% e dois (10%) responderam entre 40% e 60%.

A prática de Ensino deve ocupar, segundo 12 alunos (57%), entre 20% e 40% da grade curricular do curso; já para seis alunos (29%) essa ocupação não deve ultrapassar a 20%. Para

dois alunos (10%), essa porcentagem deve ficar entre 40% e 60% e apenas um aluno avaliou que esse componente deveria compor entre 60% e 80% da grade curricular.

Nenhum aluno acredita que o Conteúdo Didático-Metodológico deve ser contemplado com uma porcentagem superior a 60%. Não há, como nos demais períodos, uma sugestão de distribuição maior para o Conteúdo Específico, embora dois alunos sugiram que esse componente deve ser contemplado na grade curricular com mais de 60%.

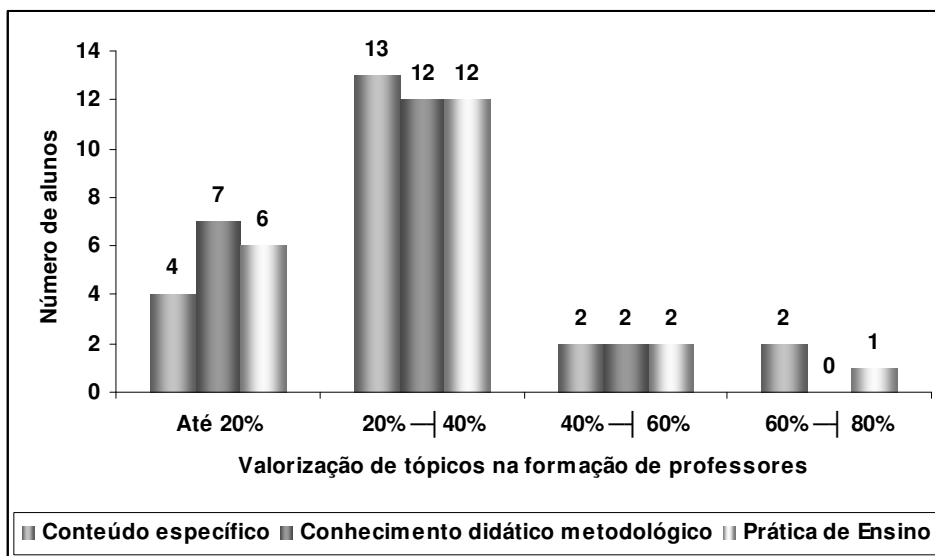


Figura 28: Percepção dos alunos do 8º Período sobre a distribuição dos componentes curriculares nos cursos de Formação de Professores

Ao fazermos uma comparação entre os oito períodos, sobre a porcentagem do currículo que deve tratar do conteúdo específico na formação dos professores, observamos que em cada período a porcentagem entre 20% e 40% foi mencionada por uma frequência maior de licenciandos. Em nenhum dos períodos o conteúdo específico recebeu indicativo de que deveria ultrapassar a 80% da organização curricular, mesmo que se tenha respondido que ele devesse compor em até 60% do currículo, segundo alguns licenciandos do 1º, 2º, 4º, 5º, 7º e 8º período. No 3º e 6º período, nenhum dos respondentes mencionou que o conteúdo específico deveria representar mais de 60% da configuração do currículo.

O conhecimento didático e metodológico de ensino na composição curricular, segundo a maioria dos respondentes dos oito períodos, deve representar entre 20% e 40%. Apenas alguns licenciandos do 3º e 5º período assinalaram que o currículo deve ser constituído de 60% a 80% desse componente. Entretanto, nenhum assinalou que essa porcentagem ultrapassasse 80%.

Não observamos diferenças consideráveis em relação ao espaço que deve ser ocupado pela Prática de Ensino (estágio) no curso, nos diversos períodos analisados. Esperávamos que a partir do 7º período, quando efetivamente o aluno se envolve com a prática pedagógica essa posição se modificasse, ou para uma maior valorização desse tópico ou para uma menor valorização. Os dados não evidenciaram isso.

De acordo com o Artigo 1º da resolução CNE/CP 2/2002, a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, será efetivada mediante a integralização de no mínimo 2.800 horas, sendo 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado; 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A nova grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (Anexo IV), de acordo com os novos parâmetros curriculares para os cursos de Licenciatura, é constituída de 2.820 horas, distribuídas em Conteúdo Específico (1.800 horas); Conteúdo Didático-Metodológico (405 horas); Prática de Ensino (405 horas); PIPE (210 horas). Percentualmente isso representa 64% para o Conteúdo Específico; 14% para o Conteúdo Didático-Metodológico; 14% para a Prática de Ensino e PIPE (7%).

A prevalência do Conteúdo Específico na distribuição curricular é observada nas porcentagens sugeridas pelos alunos dos oito períodos para esse componente na composição curricular. Quando os alunos sugerem porcentagens que o Conteúdo Didático-Metodológico e a Prática de Ensino deverão ter na composição de todo o curso, estas são superiores àquelas sugeridas na legislação e colocadas em prática no curso que freqüentam.

Na entrevista perguntamos o que priorizar na formação do professor, se o Conteúdo Específico ou o Conteúdo Didático-Metodológico. Dentre os 16 alunos entrevistados cinco sujeitos (31%) priorizaram o conteúdo específico. Abaixo, os depoimentos de alguns deles.

Eu acho que o conteúdo específico, deve ser priorizado, porque a parte metodológica, você pega com o tempo, como vai abordar aquele conteúdo de uma forma melhor, a forma de dar uma aula expositiva, de elaborar um jogo que facilite o aprendizado do aluno. Se você não tem o conhecimento do conteúdo, o que você vai transmitir para o aluno?(S1 – 8ºP-E).

Eu acho que o conteúdo específico deve ser priorizado, porque sem ele, não adianta você saber passar, se você não tem o que passar (S10 – 3ºP-E).

Em seus depoimentos os licenciandos mostram acreditar que para ser professor é suficiente o domínio de um determinado conteúdo. Isso revela uma concepção reducionista da

profissão docente. Nesses depoimentos está implícito o modelo de racionalidade técnica: ao conhecer a parte teórica, o indivíduo pode melhor apreender a técnica (estratégias/procedimentos de ensino e aprendizagem), no desempenho de sua função profissional (SCHÖN, 1992).

A formação docente universitária tem se centrado muito nos conhecimentos específicos das áreas, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. As licenciaturas refletem a linearidade de uma organização curricular cujas disciplinas pedagógicas apresentam-se desarticuladas das disciplinas específicas dos cursos de origem. Esses processos refletem na formação profissional dos licenciandos, tendo um reflexo na atuação dos futuros alunos (MAZETTO, 1998).

Contrapondo essa representação, uma maior valorização dos conteúdos didático-metodológicos foi mencionada por quatro licenciandos (25%); seus discursos demonstram que os conteúdos específicos podem ser adquiridos com o tempo. Justificam essa posição ao afirmarem que o conhecimento muda e existem meios de buscá-lo::

Eu acho que é importante conteúdo específico, que a gente saiba o conteúdo, mas a gente vai aprendendo com o tempo também, porque o conhecimento científico ele não está pronto, acabado, então, acho que é mais importante o conteúdo metodológico, a gente saber dar aula, e com o tempo a gente vai desenvolvendo novas metodologias também e, com isso, a gente vai aprendendo também novos conceitos que vão surgindo (S2 – 8ºP-E).

Eu priorizo os didáticos metodológicos, porque os específicos podem ser encontrados em outros meios, até meios de pesquisa. Já os conhecimentos didáticos fazem parte da experiência de outros professores e só por meio da literatura e leituras nós não conseguimos absorver. O específico tem seu mérito, mas os didáticos metodológicos são mais importantes na formação dos professores (S7 – 5ºP-E).

Eu acho que os conhecimentos didáticos devem ser priorizados, pois existem professores e profissionais que dão aula, que sabem muito, têm muitos conhecimentos e não sabem transmitir da melhor maneira possível, então, não possuem os conhecimentos didáticos e metodológicos (S15 – 2ºP-E).

Já seis licenciandos (37%) priorizaram igualmente o conhecimento da matéria ensinada e o conhecimento pedagógico, sendo que um deles mencionou que existem pessoas que já nascem com o “dom” de dar aula e, portanto, acreditam que saber dar uma boa aula representa uma característica inata e vocacional da pessoa. Alguns discursos inseridos nessa representação são apresentados a seguir:

Eu não priorizaria nenhum, pois acho importantes os dois, não adianta nada o professor saber demais, isso a gente vê não só lá fora como na universidade, professores que dominam completamente o conteúdo, mas não sabem como transmitir, não sabem como passar isso, então, acho que aí vêm as didáticas, as disciplinas que trabalham mais a respeito a isso. Agora, tem pessoas que nascem com esse “dom”, sem realizar essas disciplinas de didática, elas já tem isso inato, na própria personalidade dela, mas, mesmo assim, importante os dois, não dispense nem um nem o outro (S3 – 7ºP-E).

Eu acho que tudo deveria ser priorizado, porque não adianta o professor conhecer tudo, ter aquele conteúdo maravilhoso, saber tudo de botânica, saber tudo de todas as áreas e não conseguir passar para os alunos de uma maneira clara que atinja os alunos, e da mesma forma não adianta ter uma metodologia e não ter conhecimento para passar para os alunos, acho que tem que ser um aparato geral, saber tudo. Você tem que ser específico, você tem que conhecer especificamente as áreas, mas tem que saber passar didaticamente o conhecimento (S4 – 7ºP-E).

Quando eu comecei o curso de Ciências Biológicas, achava que o mais importante era o conteúdo específico, mas agora acho que não tem aquele que mais predomina, a formação didática é importante, pois ela é a base pra você saber passar o conhecimento específico, acho que as duas estão equiparadas (S8 – 5ºP-E).

O conhecimento específico da matéria é imprescindível, você tem que ter certeza dele, para não estar passando uma informação errada, mas os conhecimentos didáticos, os recursos didáticos também são importantes, porque cada aluno tem uma melhor maneira de apreender o conteúdo, tem uns que aprendem pelo visual, outros só de ouvir, ou forma escrita. Então, uma mistura de conhecimentos específicos e conhecimentos didáticos e metodológicos são importantes porque, em uma sala, você tem uma grande diversidade de alunos e, alternando esses métodos, conseguirá atender a um maior número de alunos (S16 – 2ºP-E).

E apenas S9 afirmou que essa priorização vai depender do nível de ensino, sendo que para a formação de professores de alunos mais novos, seria priorizado o conteúdo metodológico:

Eu acho que depende bastante. Quando você está dando aula para crianças que estão aprendendo escrever, até mesmo de 1ª a 4ª, eu acredito que os conteúdos específicos não sejam tão importantes quanto os metodológicos, porque ali é hora do aluno aprender-a-aprender, já os conteúdos específicos vão ser ministrados em outras séries nas quais eles têm a maior obrigação de ser ministrados e de uma forma mais específica, por exemplo, no ensino médio, tanto pela pressão do PAIES e do vestibular, não tem como você fugir dos conteúdos específicos, isso te traria tantos problemas no ensino, então, a partir do momento em que você dá valor aos conteúdos didáticos e metodológicos na base, talvez a criança se desenvolva para quando ela chegar tem que aprender muito conteúdo específico, pois com o didático ela dá conta de lidar. Na minha formação como professor, priorizaria os conteúdos didáticos e metodológicos (S9 – 4ºP-E).

Em relação a esse tópico, percebemos que a maioria dos discursos está centrada em pressupostos pedagógicos tradicionais que abordam a preocupação com o repasse e a transmissão de conteúdos, refletindo aquela idéia, ainda bastante presente na prática docente, de que a aprendizagem é um processo de transmissão em que o professor fala e o aluno recebe passivamente o conhecimento. Essa relação ainda povoa o imaginário das pessoas, alegando a função do professor como aquele que transmite, passa conteúdo e que ensina em sua sala de aula alguma coisa para alguém (BRITO, 2006).

Apenas S3 mencionou que existem pessoas que já nascem com o “dom” de dar aula, portanto acredita que o saber dar uma boa aula representa uma característica inata e vocacional *a priori* da pessoa.

A profissão docente envolve todo um arcabouço histórico-social que alude a uma vocação, a uma missão que deveria ser mais importante do que a compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um “dom” pessoal, que ele nasceu com isso.

Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

3.3.9 Outros componentes para a composição curricular

Dentre outros componentes para a composição curricular alguns licenciandos mencionaram: extensão, monitorias, noções de política, apresentação de perspectivas na profissão, práticas de pesquisas para bacharelado, desenvolvimento e aplicação de projetos, curso de libras, conhecimento em psicologia, informática básica, terapia ocupacional, ensino de valores e contato com crianças com necessidades especiais.

3.4 Representação do professor construída pelos licenciandos

As questões 15, 16, 19 e 20 do questionário referem-se à imagem da profissão, ou à imagem do professor construída pelos licenciandos.

O quadro 12 demonstra a motivação dos licenciandos para ser um professor, mostrando que os alunos do 1º período sentem-se mais desafiados a buscar novos métodos de ensino (72%), contrariamente aos do 3º e 8º período. Os demais, numa porcentagem inferior ao do 1º período mostraram essa motivação. Quanto mais desafiados a buscar novos métodos de ensino, menos descrentes com o processo de ensino.

Numa alta porcentagem, os alunos do 2º, 3º, 7º e 8º período, afirmaram encontrar-se num impasse entre o desafio da busca e o desânimo por não atingir seus objetivos, contrariamente aos alunos do 1º, 4º e 6º período, que não sentem esse desafio. Os alunos do 5º período encontram-se em posição intermediária.

Quadro 12: Estado que se encontram os licenciandos para ser um professor

Motivação para ser professor	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Desafiado a buscar novos métodos de ensino	72%	38%	29%	48%	48%	57%	48%	33%
Descrente do processo de ensino	14%	14%	19%	38%	23%	29%	14%	14%
Num impasse entre o desafio da busca e o desânimo por não atingir meus objetivos	14%	48%	52%	14%	29%	14%	38%	53%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do questionário (questão 15)

Esses dados, quando tomados em conjunto, mostraram que 46% dos licenciandos se sentem desafiados a buscar novos métodos de ensino, corroborando com os resultados tomados por período (Figura 29).

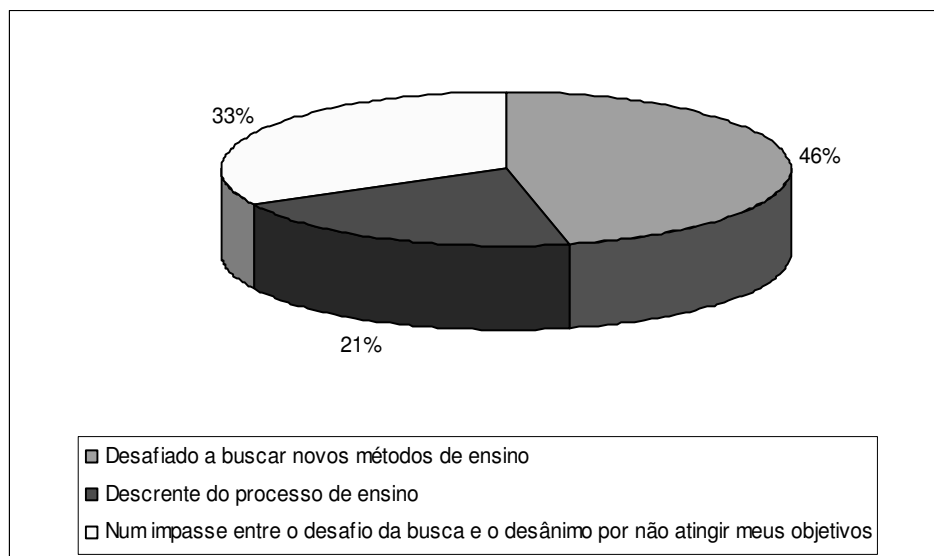


Figura 29: Motivação dos licenciandos para ser um professor.

A valorização de novos métodos de ensino pode ser ilustrada pelos discursos dos alunos:

Ser professor: é muito importante, porém, para ser eficaz e ter resultados é preciso um bom planejamento, ter didática, disponibilidade de recursos e autonomia para desenvolver novos projetos pedagógicos (5ºP-Q).

Embora existam muitas dificuldades no exercício da profissão docente, estou certo da minha escolha, porque quando nos preparamos com competência, mesmo que existam dificuldades, conseguimos vencer e solucionar problemas. Pena que este é o papel do professor, resgatar o interesse dos alunos, mudando o modelo tradicional de ensino (6ºP-Q).

A profissão de professor vale a pena para quem se preocupa, além da questão financeira, mas com a boa educação que pode oferecer aos alunos, buscando fazer pelo menos nas suas salas de aula, coisas diferentes, como nova postura metodológica, boa relação com alunos, pais e a escola (6ºP-Q).

No processo de ensinar e aprender, como nos aponta Tardif (2002), cabe ao professor ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente para o bom desenvolvimento de seu fazer pedagógico.

O impasse, entre o desafio da busca e o desânimo por não atingirem seus objetivos, foi mencionado pelos licenciandos, conforme suas repostas:

Se você investiu bem na sua educação, creio que não há carreira melhor para você seguir que a de professor. Não que essa profissão seja tão ruim, mas você não sente motivação para encarar os grandes desafios da

educação no Brasil. Sem falar que financeiramente não compensa pelo estresse que você irá passar. Desculpe-me pela sinceridade (8ºP-Q).

Estou próximo de enfrentar esse desafio de ser professor e acredito que vou tentar me esforçar ao máximo para atingir meus objetivos e ter meu trabalho reconhecido, apesar da remuneração e a valorização serem desestimulantes (8ºP-Q).

Em teoria a profissão de professor é muito bonita, interessante desafiadora. Mas que as universidades, na maioria das vezes, preparam muito pouco os profissionais para atuarem na área, são mal remunerados e os alunos e o governo não respeitam esse profissional. E por esses e outros motivos que não pretendo dar aulas e também o recomendo que o faça (8ºP-Q).

Quando solicitados a dar um conselho para quem quer ingressar no magistério (quadro 13), os alunos do 1º ao 6º período atribuem um peso maior na preparação do professor para uma melhor aprendizagem dos alunos. Já os do 7º e 8º período focalizaram a importância de manter o sonho de ensinar os alunos. Nos últimos períodos a familiaridade com a complexidade do ato de ensinar vivenciada no pré-estágio e no estágio permitiram aos alunos conhecer os múltiplos fatores que permeiam o processo de ensino aprendizagem, deslocando do professor a responsabilidade única pelo seu sucesso. Os alunos dos últimos períodos que já vivenciaram a sala de aula como professores, se mostraram menos otimistas em relação ao interesse dos alunos.

Quadro 13: Conselho dos licenciandos para quem quer ingressar no magistério:

Ingressar no Magistério	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Não espere muito dos alunos	5%	5%	14%	14%	24%	14%	10%	28%
Não deixe escapar o sonho de ensinar seus alunos	24%	14%	14%	24%	14%	10%	57%	48%
Seus alunos aprenderão se você estiver preparado	71%	81%	72%	62%	62%	76%	33%	24%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com o questionário (Questão 16).

Entendemos que o contato com situações de ensino, por um lado provocam certa descrença, quanto ao ato de ensinar e, por outro reforça o desejo do aluno de conseguir fazê-lo. Embora tenham um contato mais direto com o ensino, os licenciandos do 7º e 8º período mostraram uma postura romântica com relação ao ato de ensinar, conforme podemos observar nos depoimentos abaixo:

É melhor se dedicar a uma profissão que você goste do que ficar em uma, só por status. Quando você sonha, gosta e empenha na sua profissão tem tudo para crescer e se destacar. Além disso, meu amigo, pode até ser que eu venha a ganhar menos que você, mas não se esqueça que todo mundo passa, passará ou já passou pelas mãos de professores da alfabetização ao doutorado, ou seja, vou ter emprego (7ºP-Q).

Apesar das dificuldades que possa ter, nunca desista desse sonho, pois não há prazer melhor do que quando um aluno diz que gostaria que você continuasse na escola (8ºP-Q).

A maioria dos alunos do 7º e 8º período mostrou uma representação romântica sobre a profissão, se referindo ao sonho de ensinar. Essa representação parece ter sido construída em decorrência da realização do estágio.

Tomados em seu conjunto, 60% dos alunos priorizaram a preparação do professor para o sucesso do ato educativo (Figura 30).

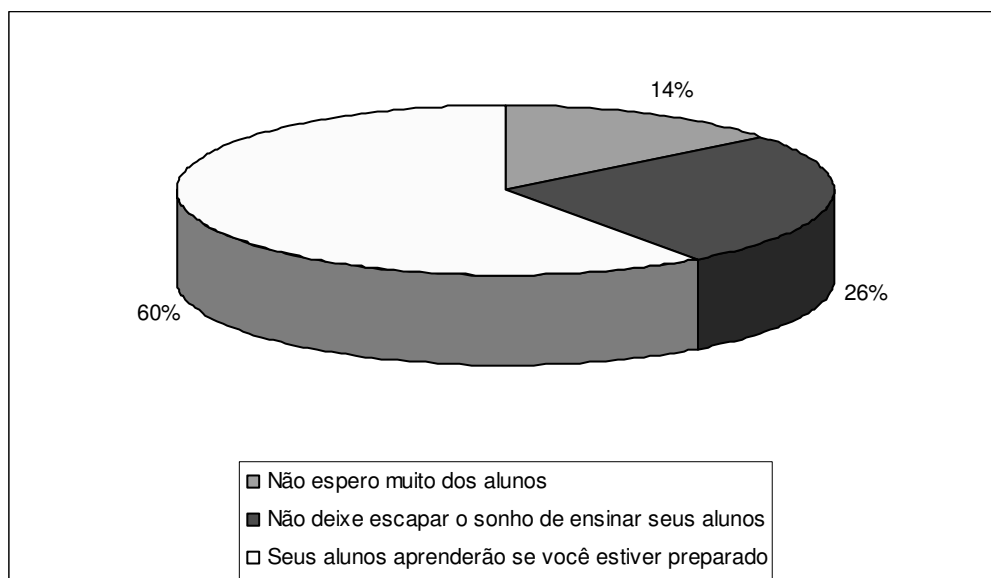


Figura 30: Conselho dos licenciandos, em seu conjunto, para quem quer ingressar no magistério

As questões 17 e 18 do questionário referem-se à visão dos amigos e da família, em relação ao ser professor.

Na representação dos licenciandos, a profissão professor não é valorizada por seus amigos. Essa representação chega a 100% no 8º período.

Os discursos abaixo apresentam as justificativas para essa representação:

Salários baixos, trabalho muito e não é recompensado, falta de reconhecimento, falta de estrutura, especialização (1ºP-Q).

Mal remunerado, as condições de trabalho são ruins, os alunos desinteressados e as escolas não apóiam os professores (2ºP-Q).

Falta estrutura adequada, falta de reconhecimento, pouco recompensado e muito difícil, devido à falta de respeito por parte de alunos, pais e colegas (4ºP-Q).

Ensinar é extremamente difícil ainda mais quando não há interesse dos alunos e mal [sic] remuneração (5ºP-Q).

A maioria dos alunos não apresenta interesse pelo que lhes é ensinando na escola (6ºP-Q).

Não há o devido reconhecimento do profissional por parte dos alunos e da comunidade e os salários são baixos (7ºP-Q).

Neste país a profissão de professor não é valorizada como deveria ser e faltam incentivos, pelo que vemos o reconhecimento é pequeno (8ºP-Q).

As verbalizações acima sobre a imagem do professor são marcadas por um cunho negativo. De maneira geral, os licenciandos acreditam que na visão dos amigos, ser professor é uma profissão que não vale a pena. Atributos como: baixa remuneração, condições desfavoráveis de trabalho, desinteresse dos alunos e a falta de reconhecimento profissional são lembrados pelos entrevistados.

Quadro 14: Visão dos amigos em relação a ser professor:

Ser Professor	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Vale a pena	29%	14%	5%	24%	14%	14%	24%	0%
Não vale a pena	71%	86%	95%	76%	86%	86%	76%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com o questionário (questão 17)

A análise conjunta mostra que 85% dos alunos da pesquisa acreditam que seus amigos não valorizam a profissão de professor (Figura 31).

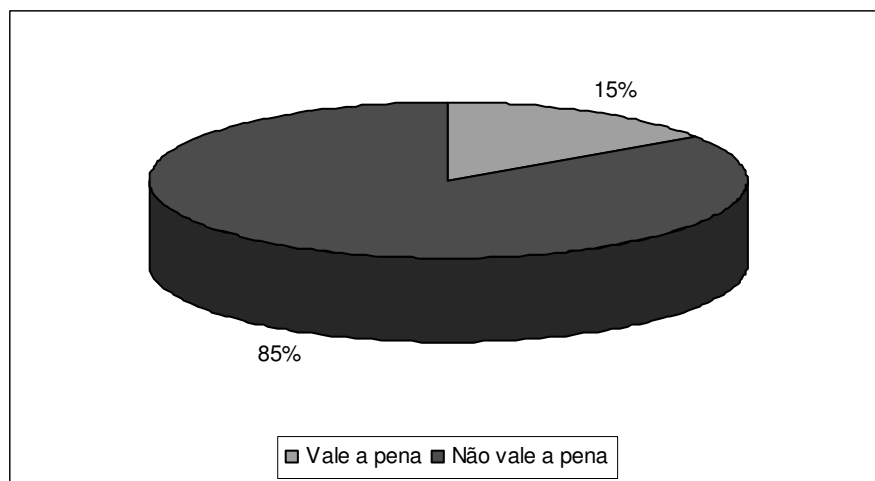


Figura 31: Visão dos amigos, segundo o conjunto de licenciandos, em relação a ser professor.

Quanto à avaliação da família, se fizeram uma boa escolha profissional, os licenciandos de todos os períodos, quase em sua maioria, acreditam que fazem uma avaliação positiva (quadro 15).

Quadro 15: Visão da família se fizeram uma boa escolha profissional

Boa escolha profissional	1º P	2º P	3º P	4º P	5º P	6º P	7º P	8º P
Sim	71%	48%	52%	71%	76%	62%	62%	57%
Não	29%	52%	48%	29%	24%	38%	38%	43%

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com o questionário (questão 18)

A tendência positiva da avaliação da escolha profissional foi repetida na análise conjunta (Figura 32).

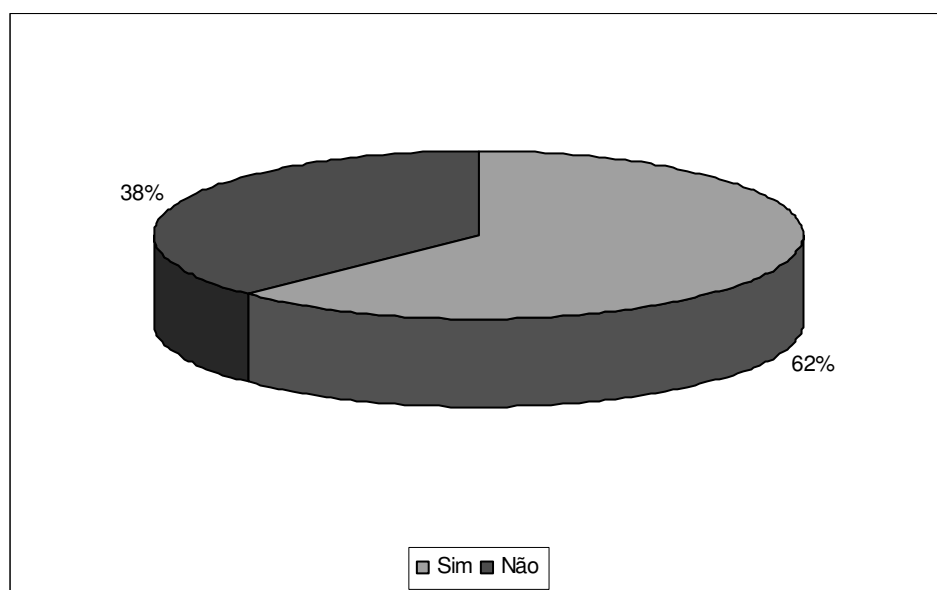


Figura 32: Porcentagens dos licenciandos, sobre a avaliação da família, acerca de sua escolha profissional.

Os discursos dos licenciandos reiteram essa posição:

Acham a área promissora (6ºP-Q).

Eles pensam que na área de Ciências Biológicas existem várias oportunidades de emprego, e é o que gosto por isso, eles me apóiam (8ºP-Q).

As justificativas apontadas pelo 2º período para justificar a sua representação de que suas famílias avaliam de forma negativa sua escolha profissional situaram-se em torno da desvalorização, da falta de reconhecimento, desrespeito e as dificuldades enfrentadas, segundo os depoimentos dos licenciandos desse período:

Acham que eu deveria ter escolhido um curso que me inserisse rapidamente no mercado de trabalho ganhando um ótimo salário.

Devido à desilusão, a atual condição da profissão, que é desprestigiada na sociedade, não recebendo seu devido valor.

Baixa remuneração e grande dificuldade de ensinar para alunos que, por causa do modo da escola passar conhecimento, estão desestimulados.

Não acham que seja uma boa escolha ser professor nos dias de hoje, não só pelo salário ruim, mas pelo desrespeito e violência dos alunos para com os professores.

Não oferece uma remuneração adequada e compatível com um profissional de nível superior.

A representação do professor que podemos inferir desses depoimentos é de uma figura desamparada, desvalorizada pela sociedade, pelos alunos e com condições insatisfatórias para o exercício da profissão, além de mal remunerada.

Em relação à associação da profissão de professor com outras profissões, os dados do quadro 16, mostram que 86 licenciandos que representam 51% do total da amostra, consideraram que a profissão de professor está mais próxima a de psicólogo. Já 14% associaram com pedreiro e apenas 13% a padre. Foi pequena a associação da profissão com a de médico, engenheiro e advogado.

A maior associação com outras profissões feita pelo 8º período foi com a de pedreiro.

Não foi significativa a associação da profissão professor com o sacerdócio, como em tempos passados. Talvez, seja essa uma mudança significativa sobre a representação do trabalho docente dos alunos que se formarão para professores.

Quadro 16: Profissão mais próxima a de um professor

Profissões	1ºP	2ºP	3ºP	4ºP	5ºP	6ºP	7ºP	8ºP	Σ	%
Médico	0%	5%	5%	10%	0%	5%	5%	0%	6	4%
Padre/pastor	14%	10%	14%	19%	24%	10%	10%	5%	22	13%
Advogado	5%	5%	5%	5%	5%	0%	5%	5%	7	4%
Pedreiro	29%	5%	19%	0%	19%	5%	5%	33%	24	14%
Engenheiro	10%	14%	0%	5%	0%	0%	0%	5%	7	4%
Psicólogo	43%	57%	48%	52%	48%	71%	67%	24%	86	51%
Outras	0%	5%	10%	10%	5%	10%	10%	29%	16	10%
									168	

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com o questionário (Questão 19)

Na entrevista indagamos os licenciandos quanto à associação da profissão de professor a outras profissões.

As justificativas apontadas para essa associação com a profissão de psicólogo foram de que o professor, assim como o psicólogo age como um conselheiro amigo; estabelece uma relação pessoal e afetiva com seus alunos; procura saber e tenta resolver os problemas dos alunos; é uma pessoa com a qual o aluno pode contar; procura entender e se preocupa com o lado emocional dos alunos e ainda de que ambos lidam com a mente das pessoas. Seleccionamos alguns discursos que expõem essas representações:

O aluno fica mais em contato com o professor do que com os próprios pais, então, o professor lida muito com as questões do emocional do aluno, por exemplo, se o aluno tem algum problema em casa vai refletir diretamente na escola, então, o professor chega na sala de aula e não vai só ensinar o conhecimento, mas, muitas vezes, ele vai vivenciar o problema dos alunos e, querendo ou não, ele vai estar ali dando conselho, estar ajudando. Minha mãe mesmo é professora e, várias vezes, ela passou por situações em que os alunos chegavam cheios de problemas e era por meio dela que eles iriam desabafar, porque, muitas vezes, os pais não permitiam isso, não tinham diálogo e através do professor, que era alguém assim “estranho” fora da situação que ele estava vivendo, o aluno conseguia expressar e desabafar aquilo que ele estava passando (S3 – 7ºP-E).

O professor estabelece uma relação pessoal e afetiva com os alunos:

A cada ano que o professor trabalha com novos alunos, com novas gerações, isso faz com que ele crie um pouco de conhecimento maior do que as outras pessoas sobre as relações entre aluno-aluno, professor-aluno, às vezes, o comportamento de um, e se ele investir um pouco mais a fundo, o professor consegue inferir o porquê daquele comportamento, então, talvez ele consiga tirar alguns saberes de relações interpessoais, que é basicamente aquilo em que o psicólogo se baseia (S9 – 4ºP-E).

Esse depoimento nos remete aos dizeres de Tardif (2002), quando enfatiza que uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional, e essas dimensões presentes no ensino podem funcionar como elemento facilitador ou bloqueador do processo de ensino-aprendizagem.

O professor tenta resolver os problemas dos alunos:

Professor é sempre aquele que tem que resolver os problemas dos alunos, o pai manda o aluno para a escola e acha que é lá que o aluno tem que aprender a ser cidadão, hoje em dia, os alunos estão sem o auxílio da família, então, às vezes, por isso, o professor tem que buscar ajudar o aluno quando ele não está entendendo o conteúdo, pois o problema nem não é a falta de atenção, nem problema do aluno em relação a sua capacidade de inteligência, mas em relação a capacidade de concentrar por estar tendo problemas familiares, então, o professor tem que buscar tudo isso, podendo ser considerado também como um psicólogo (S4 – 7ºP-E)

O professor é uma pessoa em quem o aluno pode contar:

O professor não pode ser só uma pessoa que passa o conhecimento, ele tem que ter aquela intimidade com o aluno, aquela coisa de olhar, de dizer o que você precisa, ou em que posso te ajudar, porque acho que o professor está separando muito, não que ele vai virar um amigo do aluno ir pra casa tomar café, não é isso. O professor deve ser uma pessoa com quem o aluno deve contar. Se ele precisar de alguma coisa em sala de aula, ele sabe que vai poder contar com aquele professor. Eu acho que isso tem uma parte de psicólogo (S5 – 6ºP-E).

O professor é aquele que busca entender o aluno:

O professor é um pouco psicólogo também, porque, quando faz pesquisa em educação, você tem que analisar os aspectos do aluno, e isso é válido para o professor no dia-a-dia, porque o professor tem que saber avaliar os comportamentos do aluno, é muito bom se ele souber, ele tem que ir buscando porque a turma age daquela maneira, então, tem um lado psicólogo também (S8 – 5ºP-E).

Porque, muitas vezes, o professor vê que o aluno está com um comportamento, às vezes, cabisbaixo, triste, então, o professor tem que ir lá e conversar com o aluno, muitas vezes, o aluno pode ir lá e pedir ajuda para o professor (S15 – 2ºP-E).

O professor lida com a mente das pessoas:

Acho que as duas profissões lidam com pessoas e com as mentes das pessoas para passar ou mudar algumas coisas (S10 – 3ºP-E).

O professor procura saber dos problemas dos alunos:

No fundo, no fundo, o professor tem que saber dos problemas dos alunos, porque isso influencia na aprendizagem (S11 – 3ºP-E).

Uma abordagem de ensino humanista está presente nos depoimentos desses licenciandos. Esta abordagem, segundo Mizukami (1986), tem um enfoque no sujeito, ao enfatizar as relações interpessoais e a vida psicológica e emocional do indivíduo.

O professor é percebido como figura afetiva responsável pela formação intelectual e moral do aluno. Ele pode extrapolar as atribuições da educação formal, manter relação mais próxima com os alunos e atender a demandas afetivas.

Ao configurarem sua representação social de professor em bases afetivas e atribuírem ao docente o compromisso com a formação moral de seus alunos, esses licenciandos provavelmente estão embasados em propostas pedagógicas que incorporam o discurso da psicologia, disciplina que atribui grande importância aos aspectos afetivos.

Já uma grande parte dos respondentes do 8º período apresentou uma representação coletiva da profissão de professor associada com a de pedreiro, ao atribuir a idéia da construção tanto para o pedreiro, quanto para o professor (S1), além de se referir ao lado árduo das duas profissões (S2). Selecionamos alguns discursos para ilustrar essa associação:

Associado no sentido de trabalho mais braçal de se esforçar muito, de ter muito trabalho, de ser um trabalho árduo, eu acho que não é só assim. Tem o lado difícil, sim, do professor, é um trabalho que ele leva muita coisa pra casa, vai ter sempre muita prova pra corrigir, não é aquele trabalho que você vai lá trabalha oito horas, seis horas e vai embora pra casa. Ele vai ter que ter tempo pra planejar aula, tempo pra elaborar atividades, avaliações e ainda corrigir os exercícios, passar notas e tudo mais. Mas não acho que seja assim um trabalho tão árduo, acho que tem sim o lado bom e o lado positivo, estar em sala de aula, pelo menos pra mim, já é muito bom, aquela interação com os alunos, você começa a transmitir o conteúdo, eles te passam muita coisa, você aprende muito com eles também, coisas do cotidiano, coisa que aconteceram com eles, relatos de experiências também e isso te enriquece (S1 – 8ºP-E).

É como se o professor fosse construir o conhecimento no aluno, ele vai abordar o conteúdo de forma que o aluno vai fazendo relações entre os conceitos prévios dele, entra em conflito cognitivo com as idéias erradas e aprende as idéias certas, e o professor vai orientar isso, com que os alunos façam ligações entre as idéias certas dele e formem novos conceitos (S2 – 8ºP-E).

A representação que podemos inferir dessa questão é que o trabalho do professor é uma construção, ora do conhecimento, ora da pessoa. Uma abordagem de ensino construtivista permeia as respostas dos alunos. Mizukami (1986), quando descreve essa abordagem, diz que os professores devem preparar suas aulas de forma que as crianças possam agir, observar, experimentar, reinventar, reconstruir e recriar.

A associação da profissão de padre, ao centrar a função docente como sacerdócio, espírito de sacrifício, modelo de virtude, desapegado dos interesses egoístas e dedicação ao ensino, em que a questão salarial configura-se como uma questão menor, aparece em algumas respostas ao questionário, como podemos observar nos depoimentos a seguir:

Ser professor é um privilégio/ virtude e me sinto muito feliz com a profissão que escolhi independente de render dinheiro ou não (6ºP-Q).

É errado centrar somente em salário, já que a realização pessoal é mais importante. A satisfação de reconhecer nos seus alunos conhecimentos que foram adquiridos por sua causa e mais importante, a possibilidade de conscientizar e provocar mudanças são imensamente satisfatórios (7ºP-Q).

Entretanto, a maioria dos alunos discordou dessa associação durante as entrevistas, mas induzidos pela pergunta buscaram encontrar semelhanças entre as duas profissões tais como: confidências, direcionamentos, formação cultural e moral, autoritarismo, hierarquia, respeito e transmissão de conhecimentos. Destacamos alguns depoimentos para ilustração:

Depende. Porque o padre, no sentido de ser um confidente do aluno, mas não sei, porque nem sempre o aluno fala com o professor não se comunica muito bem assim, então, não sei se seria efetivo assim (S2 – 8ºP-E).

Bem. Eu não sei se teria uma associação, talvez no sentido de o padre ter uma formação cultural, respeito, hierarquia, procurando referenciar todas as qualidades morais de respeito e tudo mais (S6 – 6ºP-E).

As vezes o professor é um pouco mais autoritário, cabeça fechada, o padre devido as suas crenças religiosas, até mesmo por todo seu “background”, toda sua base tem que ser um pouco fechada, devido às imposições da igreja, tabus, da cultura e do contexto em que vive, e o professor autoritário basicamente vive sob a mesma perspectiva (S9 – 4ºP-E).

Para Moscovici (1978) durante a entrevista os sujeitos apóiam-se em mecanismos psicológicos e cognitivos que dificultam a espontaneidade das respostas. A própria imagem do entrevistador e do entrevistado pode engendrar uma construção discursiva determinada.

Na tentativa de materializar os conceitos de professor como: conselheiro amigo; mediador nas relações pessoais e afetivas com seus alunos; construtor do conhecimento e/ou

da pessoa, os licenciandos miram na imagem (na figura) do psicólogo ou do pedreiro. A imagem concretiza a idéia, formando uma concepção menos abstrata daquilo que se representa.

Segundo Moscovici (1976, apud SÁ, 2004), as RS apresentam uma dupla natureza estrutural, um processo intercambiável entre conceito (conceitual) e percepção (figurativa), engendrados reciprocamente, sendo duas faces tão pouco dissociáveis quanto à frente e o verso de uma folha de papel.

A duplicação de um sentido por uma figura, pela qual se dá materialidade a um objeto abstrato, é cumprida pelo processo de objetivação. A duplicação de uma figura por um sentido, pela qual se fornece um contexto inteligível ao objeto, é cumprida pelo de ancoragem (SÁ, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos que atingimos o objetivo que nos propusemos nesta pesquisa que foi delinear e caracterizar as representações sobre o trabalho docente dos licenciandos.

Fizemos uso do referencial teórico-metodológico da TRS na perspectiva moscoviciana. Para Moscovici e seus seguidores, para que possamos desvelar as RS de um grupo, devemos conhecer quem é esse grupo, qual seu conteúdo simbólico e em que contexto está circunscrito. Tal referencial nos possibilitou uma aproximação com a subjetividade dos sujeitos pesquisados e, portanto, acesso às suas representações sobre o trabalho docente. O modo pelo qual surgem essas representações está relacionado à construção de significados que vão se configurando sobre os dados de que dispomos.

Os dados de cada questão do questionário foram organizados e apresentados primeiramente na forma de tabelas (porcentagens por período), seguidos de gráficos, nos quais agrupamos os dados dos oito períodos, para obtermos uma visão do conjunto de alunos do curso. Posteriormente, ilustramos com os discursos dos questionários e das entrevistas. As entrevistas possibilitaram o acesso a informações detalhadas, que vieram esclarecer aspectos que não ficaram claros nas respostas iniciais dos sujeitos quando responderam os questionários.

A coleta e a apresentação dos dados desta pesquisa foram organizadas por período, com o intuito de encontrarmos diferenças de representações por período. Entretanto, elas não apareceram de maneira significativa.

O perfil dos sujeitos participantes da pesquisa coincide com o encontrado em outros cursos de Biologia de outras Instituições Federais. São predominantemente do sexo feminino, com idade compreendida entre 20 a 23 anos, são solteiros, predominantemente de etnia branca, e pelo fato do curso ser integral, dependem financeiramente dos pais, que em sua maioria pertencem à classe média, com algumas exceções.

De forma geral, os licenciandos afirmam que não desejam lecionar porque se identificam com a área de pesquisa e não conhecem a possibilidade de fazer pesquisa na área de ensino. A representação que exibem sobre a profissão docente é de uma profissão não reconhecida, desvalorizada e não envolvida com a pesquisa. Justificam cursar a licenciatura porque em suas representações, esse título garante a inserção no mercado de trabalho, frente às incertezas da carreira de pesquisador. Os licenciandos que afirmaram desejar lecionar têm uma representação da profissão docente, como uma atividade prazerosa, enriquecedora, com dimensão afetiva e que envolve relações interpessoais.

Sobre o nível de aprendizagem dos futuros alunos, encontramos: a) aqueles, cujas representações são de que os alunos de hoje têm um nível melhor que o deles; b) outros que afirmam ser o nível dos alunos de hoje pior que o deles; e c) aqueles que afirmam que o nível é igual. Segundo os licenciandos os alunos de hoje tem uma gama de informações disponíveis, mas que em virtude das políticas de não reprovação, do ensino defasado e de professores desmotivados, os alunos não têm interesse em apreendê-las. Mesmo assim, os licenciandos acreditam no sucesso de seu ensino se estiverem bem preparados, e entendem as dificuldades dos alunos, não como falta de base, mas como decorrentes da idade e série.

Segundo os licenciandos docentes sem autonomia e com práticas descontextualizadas, alunos desinteressados e despreparados, ausência da família nas atividades escolares são fatores que somam para as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Para a superação dessas dificuldades é necessário que os alunos se conscientizem da importância da escola, e que os professores tenham uma atuação efetiva, ao reorganizarem suas práticas e se envolverem com seus alunos e, que a escola fomente a construção de uma parceria com a comunidade. Todos esses fatores, elencados pelos licenciandos, mostram uma representação do trabalho docente, com cunho interativo, ancorada na interação professor-aluno-escola-família-comunidade.

Em relação aos tópicos de formação de professores, a representação dos licenciandos é que o Conteúdo Específico deve representar uma carga horária superior aos demais componentes curriculares, o que está coerente com as diretrizes para os cursos de formação de professores. As porcentagens mencionadas pelos licenciandos para o Conteúdo Didático-Metodológico e Práticas de Ensino foram superiores àquelas sugeridas pela legislação.

Nas discussões que envolvem o currículo, as preocupações dos licenciandos estão centradas no repasse e na transmissão dos conteúdos, explicitando uma representação de que a aprendizagem é um processo de transmissão, no qual o professor fala e o aluno recebe o conhecimento.

Os licenciandos afirmaram que se sentem desmotivados em ser professores, por vários motivos, mas se sentem desafiados a buscar novos métodos de ensino, pois em suas representações eles podem garantir a aprendizagem do aluno.

A boa preparação para a profissão, como garantia do sucesso da aprendizagem do aluno, é enfatizada pelos licenciandos, ao serem solicitados a dar um conselho para os novos professores. Ressaltaram também, ser importante perseguirem o sonho de ensinar, denotando uma representação romântica da profissão.

Para os licenciandos, de maneira geral, os amigos têm uma representação negativa da profissão docente, vendo o professor como um profissional mal remunerado e não reconhecido profissionalmente. Para alguns licenciandos, os amigos possuem uma representação positiva do trabalho do professor, associando-o a um trabalho gratificante e importante para o desenvolvimento social e para o futuro da nação. Já em relação à família, os licenciandos acreditam que ela tenha uma visão positiva do trabalho docente, percebida, como uma área promissora.

Nas representações dos licenciandos a imagem do professor está associada a do psicólogo, justificando que o trabalho docente se constitui em uma atividade centrada nas relações interpessoais e afetivas. A profissão professor foi associada a de pedreiro pela maior parte dos alunos do 8º período, justificando com essa associação a idéia de construção, e de trabalho árduo nas duas profissões.

De modo geral, as representações dos sujeitos desta pesquisa revelaram similitudes. Nesse sentido, os dados do questionário e da entrevista nos permitiram constatar que os sujeitos pesquisados, compartilham os mesmos referentes representacionais sobre o trabalho docente, coerente com a conceituação de RS assumida nesse trabalho, ou seja, uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

A semelhança das representações encontradas nos diversos períodos do curso, contrariando o que esperávamos, pode ser explicada pelos espaços de vivências comuns entre os licenciandos da Biologia, que reúnem alunos dos vários períodos, como: festas, seminários semanais, Diretório Acadêmico (DA), PET (Programa Especial de Treinamento), Semana Científica, Visitas Científicas, Projetos e, além disso, alguns de seus professores ministram aulas em diferentes períodos. Essa convivência proporciona uma constante comunicação, e interação entre os alunos dos diversos períodos, ao garantir a veiculação de representações do trabalho docente e construir uma realidade comungada por esse grupo social. Não foi significativa a influência das disciplinas pedagógicas e do estágio da Prática de Ensino.

O grupo investigado é portador de um conteúdo simbólico, impregnado de uma enorme paixão pela Biologia e tudo que lhe diz respeito. Os alunos têm desde o início, suas áreas de preferência, o que não quer dizer que não mudem durante o curso. Como são naturalmente apaixonados, acabam por se apaixonar também pelo ensino, quando passam a se envolver com ele no final do curso, mas se mantêm resistentes, frente às dificuldades que o envolvem e o pequeno *status* que lhe é atribuído no curso. Em pesquisa anterior Brito (2006)

constata entre os professores da BIO/UFU, uma priorização da pesquisa nas áreas do curso, a saber: Genética, Zoologia, Botânica, Ecologia, Bioquímica, Parasitologia, Microbiologia entre outras. A área de Educação em Ciências é menos valorizada, mas esse quadro está mudando. Essa cultura e a imagem do trabalho entre os seus pares acabam influenciando as representações dos licenciandos.

Nosso referencial teórico mostra que as Representações Sociais são entidades que circulam, cruzam-se e se cristalizam por meio do uso da linguagem ou gestos utilizados no nosso cotidiano e das relações sociais efetivadas, dos objetos produzidos ou consumidos pelo homem e das comunicações realizadas. Dessa forma, as Representações Sociais se constroem nas relações de comunicações que supõem pontos de referência comuns aos indivíduos ou grupos implicados nessas trocas simbólicas.

Nesse contexto, os licenciandos da Biologia exibiram uma representação de que o trabalho docente é uma atividade prazerosa, enriquecedora, promissora e importante, porém apresenta um lado árduo, de sobrecarga, com condições insatisfatórias de trabalho e de desvalorização tanto econômica como cultural. Nas representações desses estudantes, a atividade docente está vinculada ao ensino e não contempla a área da pesquisa. Consequentemente, não querem exercer a profissão de professor porque se identificam com a pesquisa nas áreas biológicas e de maneira geral desconhecem a pesquisa na área de Educação.

Os licenciandos atribuíram aos pais uma representação positiva sobre a profissão de professor e aos amigos uma representação negativa.

Segundo os licenciandos, para o sucesso da atividade docente, o professor precisa se empenhar na sua preparação, na busca de novos métodos de ensino e nunca deixar apagar o sonho de ensinar. Embora valorizem a necessidade de preparação, para alguns alunos, as representações estão impregnadas da idéia de vocação para o magistério, de um dom inato para lecionar.

Outra representação explicitada pelos alunos da pesquisa foi de que no processo de ensino-aprendizagem, o professor é mediador e direcionador na construção/formação cultural e moral dos educandos, por isso precisa dominar, além dos conteúdos específicos e dos conteúdos pedagógicos, aspectos afetivos-interacionais. Para o sucesso do trabalho docente é preciso que haja interações entre os vários setores envolvidos no processo educativo: aluno-professor-família-escola-comunidade e o professor deve agir como catalisador dessas interações.

Para os alunos da Biologia da UFU, os estudantes de hoje estão mais expostos ao conhecimento, devido à *Internet* e outras formas de disseminação, mas seu desinteresse, aliado ao despreparo dos professores, numa escola descontextualizada é um contexto que não contribui de forma positiva para um melhor nível de aprendizagem, se comparado às turmas dos licenciandos, quando cursaram o ensino básico. Ao lado do despreparo dos professores, e de sua situação profissional insatisfatória, salientaram que a política de não reprovação e a falta de autonomia do professor são outros fatores que contribuem para a má qualidade do ensino.

Os licenciandos atribuíram grande importância aos Conteúdos Específicos, mas não negligenciaram a importância dos Conteúdos Didático-Metodológicos e a Prática de Ensino, para os quais disponibilizariam uma carga horária superior àquela prevista na legislação.

O conselho que dariam aos futuros colegas é que, para ensinar com sucesso, é necessária uma boa preparação e ainda que mantenham aceso, o sonho de ensinar.

Em seu imaginário os licenciandos associaram fortemente o trabalho docente ao trabalho do psicólogo, pelo seu teor humanístico. Uma associação feita por alguns foi com a profissão de pedreiro, pela idéia de construção nas duas profissões.

Mesmo não sendo sua primeira opção profissional, acreditam que podem vir a ensinar, em função das dificuldades de se engajarem na área da pesquisa biológica, motivo pelo qual ingressaram no curso de Biologia.

A presente pesquisa não esgota a possibilidade de futuros estudos com esta temática. No entanto, esperamos que esse trabalho contribua de alguma forma para as discussões em torno do trabalho docente, principalmente nos cursos de formação de professores da educação básica e possibilite uma melhor compreensão desse fenômeno.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In.: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2.ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques social et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.
- ALEVATO, H. M. R. Qualidade: um mito pós-moderno. In.: TEVES, N.; RANGEL, M. (orgs.). *Representação Social e Educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 79-114.
- ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- BARDIN, LAURENCE. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRITO, T. T. R. *A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: Percorrendo Caminhos e Encontrando Representações*. Uberlândia, M.G: 2006. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2006.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.64, p. 4-13, fev, 1988.
- CAMPOS, V. L. S. L. *Causas do desânimo e abandono dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: Representação Social*. 1993. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.
- CARNEIRO, M. H. S. *Uma boa aula de Biologia: Um estudo das Representações Sociais de um grupo de alunos e professores*. In: ATAS DO III ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Atibaia, SP: ABRAPEC, 2001. CD-ROM
- CASTRO, C. M. Educação Superior e equidade: inocente ou culpado? *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 110-120, 2001.
- CÉSAR, R. C. L. Ações afirmativas no Brasil: e agora, doutor? *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 195, p. 26-32, 2003.
- COELHO, F. J. F.; FALCÃO, E. B. M. *Ensino de Ciências e Representação Social de Morte*. In: ATAS DO V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Bauru: ABRAPEC, 2005. CD-ROM.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. 296 p

CRUZ, M. B. As Regras do Método Sociológico. In.: _____. *Teorias Sociológicas: Os Fundadores e os Clássicos* (Antologia de Textos). 4.ed. v.1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p. 301-400.

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – Instituto de Biologia. Disponível em: <<http://www.cienciasbiologicas.ib.ufu.br>>. Acesso em: 10 set. 2007.

DIEB, M. H. *Educação Infantil e Formação Docente: Um estudo em Representações Sociais*. 2004. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2004.

DURKHEIM, E. *As regras do Método Sociológico*. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 10.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1982.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência entre profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991.

FARR, R. M. Representações Sociais: A Teoria e sua História. In.: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 31-59.

FERRARI, S. R. *Formação Docente: Revendo o pensar e o fazer a partir do olhar dos alunos do curso de Magistério*. 1995. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

FLAMENT, Claude. Estrutura e Dinâmica das Representações Sociais. In.: JODELET, D. (org.). *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. P. 173-186.

FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ, R.; MOSCAROLA, J. Modelo de formulário interativo para análise de dados qualitativos. *Revista de Economia e Administração*. São Paulo, v.4, nº 1, p. 27-48, jan/mar, 2005.

GUARESCHI, P. A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In.: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 191-225.

GURGEL, C. M. A.; MARIANO, G. E. *A concepção de neutralidade e objetividade da Ciência e Tecnologia na formação de professores de Ciências: Argumentos para a inserção da história e sociologia da Ciência na construção do conhecimento científico*. In: ATAS DO V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Bauru: ABRAPEC, 2005. CD-ROM.

IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais sobre a Esfera Pública no Brasil. In.: *Representações Sociais e Esfera Pública: A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 23-42.

_____. Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In.: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 63-85.

JÚNIOR, A. B. Classe Média e Sindicalismo. In: *Politeia: História e Sociedade*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 1, p. 211-234, 2004.

KUENZER, A. Z. (Org.). *A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. UFPR, setor de educação, 1997.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. *O abandono do Magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente*. Psicologia. USP, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642002000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Mar 2008.

MADEIRA, M. C.; CARVALHO, M. R. F. O sentido da recusa: Representações Sociais da AIDS como caminho à compreensão da dimensão educativa da prevenção. In.: _____. (orgs.). XIII ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: *Educação e Representações Sociais*. Natal: EDUFERN, Coleção EPEN, v. 17, 1997. p. 181-191.

MARQUES, M. C. P. *Representações dos professores de Ciências das últimas séries do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais Urbanas no município de Alta Floresta-MT, sobre os aspectos inerentes à formação docente*. 2003. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

MARUJO, L. E. L. *As Representações Sociais sobre a formação e profissionalização docente de professores (as)*. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

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

MELLOWKI, M'H.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.25, n.87, p. 537-571, mai/ago. 2004.

MINAYO, M. C. S. O conceito das Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In.: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 89-111.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOHR, M.; ROSA, M. L.; BERNHARD, T. *A Educação Ambiental no cotidiano escolar e sua influência sobre as Representações Sociais estabelecidas por educandos do 3º ano do ensino médio, sobre meio ambiente e preservação.* In: ATAS DO IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Bauru: ABRAPEC, 2003. CD-ROM.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In.: JODELET, D. (org.). *As Representações Sociais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. O fenômeno das Representações Sociais. In.: *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social.* Traduzido por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 29-109.

MOURA, P. D. V. F. de. *Ser professora: Um estudo em Representação Social.* 2005. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G.C. Representações Sociais. In.: STREY, M. N. et al. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto.* 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 104-117.

PEDRA, J. A. Representações Sociais: O conhecimento no cotidiano. In.: *Currículo, Conhecimento e suas Representações.* 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 15-28.

PENA, S. D. J.; BORTOLINI, M. C. Pode a Genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais afirmativas? *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 31-50, 2004.

PESSOA, L. G. P. *As Representações Sociais do ser professor.* 1999. 177f. (Dissertação de Mestrado). PPGED/UFRN. Rio Grande do Norte, 1999.

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

PONCIANO, V. L. O. *Representação Social de professores sobre a profissão docente.* 2001. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

REIGOTA, M. Meio Ambiente: Representação Social e Prática Pedagógica. In.: *Meio Ambiente e Representação Social.* 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 65-82.

ROSA, S. V. L. *As Representações Sociais de professores em formação sobre o trabalho docente.* 2001. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

SÁ, C. P. O campo de estudo das Representações Sociais. In.: *Núcleo Central das Representações Sociais*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 29-50.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In.: SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 19-45.

_____. Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais. In.: *Núcleo Central das Representações Sociais*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 51-98.

SALES, L. C. Entrevista baseada em agrupamentos iconográficos. In.: IBIPIAPINA, I. M. L. M.; CARVALHO, M. V. C de. (orgs.). *Pesquisa como mediação de práticas socioeducativas*. 1.ed. v.1. Teresina: Edufpi, 2007, p. 45-58.

SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

SEDOVIM, W. M. R.; MAGALHÃES, L. M. F.; CASTRO, E. M. R. *Representação Social de Manguezal entre professores de uma região Estuarina Costeira na Amazônia*. In: ATAS DO V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Bauru: ABRAPEC, 2005. CD-ROM.

SHIMAMOTO, D. F. *As Representações Sociais dos Professores sobre o Corpo Humano e suas repercussões no Ensino de Ciências Naturais*. 2004. 233f. (Tese de Doutorado). P.P.G.E/UFSCar. São Carlos.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FREITAS, N. E de. *Guia para Normalização de trabalhos Técnicos-Científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses*. 4.ed. Uberlândia: EDUFU, 2004. 158 p.

SILVA, A. V. Planejar: o caminho para a boa aula. *Nova Escola*, outubro. 1999.

SILVA, L. P et al. *A influência do conhecimento sistemático no livro didático nas Representações Sociais de Ciências*. In: ATAS DO V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Bauru: ABRAPEC, 2005. CD-ROM.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de Representações Sociais. In.: SPINK, M. J. P. (org.). *O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 109-145.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das Representações Sociais. In.: _____. (org.). *O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 85-108.

TALAMONI, A. C. B.; FILHO, C. B. *Representações Sociais do Corpo Humano: Desafios e implicações para o ensino de Ciências*. In: ATAS DO V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Bauru: ABRAPEC, 2005. CD-ROM.

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

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução á pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, S. D.; SILVA, E. G. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 49, p. 453-468, 2005.

VEIGA, I. P.A. A Profissionalização Docente: uma construção histórica e ética. In.: *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas, S.P: Papirus, 2005. p. 15-51.

VIANA, M. C. S.; CARNEIRO, M. H. S. *Representações Sociais sobre clonagem*. In: ATAS DO V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Bauru: ABRAPEC, 2005. CD-ROM.

6 - ANEXOS

ANEXO I

Apresentamos a seguir pesquisas publicadas nos CD-ROM do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), em suas edições (1997, 1999, 2001, 2003 e 2005) que utilizam a TRS como referencial teórico-metodológico. Essa reunião científica vem sendo realizada desde a fundação da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec), em 1997. Esta associação tem por finalidade promover, incentivar, divulgar e socializar a pesquisa em Educação em Ciências, por meio de encontros, escolas de formação e publicações sobre pesquisa, bem como atuar como órgão representante da área, junto a entidades nacionais e internacionais de educação, pesquisa e fomento, inclusive as governamentais, sensibilizando-as e mobilizando-as para a importância de financiamento e apoio aos estudos pertinentes à Educação para a Ciência e à formação de pessoal docente de alto nível (CD-ROM -V ENPEC). Esse material foi selecionado em função desse evento reunir a produção de pesquisadores que atuam nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia.

A seguir apresentamos uma sinopse construída a partir da busca efetuada.

Dentre os trabalhos encontrados no ENPEC destacamos o trabalho de Carneiro (2001), *“Uma boa aula de Biologia: um estudo das Representações Sociais de um grupo de alunos e professores”*. Este estudo teve como objetivo identificar e analisar as representações de alunos e professores a respeito do que percebem como uma boa aula de Biologia. Os sujeitos pesquisados foram 30 professores de Biologia e 90 alunos do ensino médio do sistema de ensino do Distrito Federal. Para o levantamento dos dados foi realizado primeiramente um estudo piloto, que orientou a estruturação de um questionário, que foi aplicado em um segundo momento para alunos e professores. Em um terceiro momento realizou-se uma entrevista semi-estruturada para a compreensão de algumas expressões utilizadas pelos professores e alunos no questionário.

A análise dos dados mostrou que as representações apresentadas pelos professores estavam mais centradas nos aspectos cognitivos da aula, enquanto que as apresentadas pelos alunos ressaltavam aspectos relativos ao clima emocional estabelecido na sala de aula.

O estudo de Viana e Carneiro (2005), *“Representações Sociais sobre a clonagem”* teve como objetivo responder questões como: Quais as Representações Sociais dos professores a respeito da clonagem? Quais suas prováveis origens?

O contexto estudado foi o sistema de ensino público do Distrito Federal/Brasil. O trabalho foi realizado com um grupo de 20 professores de Biologia, atuantes no Ensino Médio.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário contendo questões abertas, fechadas e de associação livre de idéias, que permitiram o acesso ao conteúdo e à estrutura das representações sociais.

Os dados evidenciaram que uma pequena parcela dos professores pesquisados demonstrou ter um conhecimento do processo de clonagem próximo ao conhecimento científico vigente. Os demais apresentaram uma Representação Social, bem próxima do que é veiculado pela mídia, ou seja, uma descrição incompleta do processo.

As autoras chegaram à conclusão de que, os professores necessitam de curso de formação continuada para que possam aprimorar seus conhecimentos relacionados à Biologia contemporânea.

A pesquisa de Coelho; Falção, (2005) intitulada *Ensino de Ciências e Representações Sociais de Morte Humana*, teve como objetivo identificar e analisar essas Representações e o ensino de Ciências entre estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro (uma privada - 53 alunos- e uma pública/estadual - 52 alunos).

Os dados foram levantados por meio de um questionário individual anônimo aplicado em sala de aula e observação direta do ambiente escolar, que permitiram identificar os diferentes enfoques representacionais do tema ‘morte’ entre os estudantes, bem como as visões, valores e sentimentos em relação ao tema. Os autores chegaram à conclusão de que as visões de morte são construídas por meio das experiências vividas e de conhecimento adquiridos dos mais diversos campos culturais (religiosos, científicos, cotidianos, etc). Os estudantes ainda expressaram o desejo da abordagem desse tema nas aulas de Biologia do ensino médio.

No rol de pesquisas sobre o corpo humano, Talamoni; Filho (2005) investigaram a posição de centralidade do corpo na cultura contemporânea bem como as possíveis implicações desse fato no Ensino de Ciências. Os autores apontaram para a importância da investigação das Representações Sociais de corpo. Os sujeitos da pesquisa foram professores de Ciências e alunos do Ensino Fundamental.

Os autores focalizaram a natureza interdisciplinar do tema ‘corpo’, em detrimento das abordagens reducionistas de dimensões anatômico-fisiológicas, corroborando com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Ressaltaram, ainda, as possíveis necessidades e limitações relacionadas às práticas educativas atuais. Para isso, destacaram a relevância de conhecer as diferentes representações que norteiam as práticas pedagógicas, bem como a investigação das representações de corpo humano presentes nos livros didáticos, uma vez que

estes se constituem numa das principais fontes de informações e conhecimentos sistematizados acessíveis aos educandos.

Na linha de estudos sobre a concepção de ciência, Gurgel; Mariano (2005) realizaram uma pesquisa que objetivou questionar algumas respostas apresentadas por futuros professores de Ciências/Química e Biologia sobre a neutralidade e objetividade da Ciência e Tecnologia. Os dados foram coletados a partir de questões formuladas aos entrevistados sobre as quais era solicitada uma análise do seu grau de concordância.

Os autores enfatizaram que o estudo das Representações Sociais sobre a Ciência e a Tecnologia, em particular o controle sócio-político e a objetividade de seus métodos, tem se constituído no foco de interesse de estudos sobre a educação das Ciências. Os resultados encontrados destacaram que os estudos de Representações Sociais sobre a Ciência e Tecnologia podem contribuir de forma significativa para a ocorrência de uma educação científica mais complexa e crítica.

Ainda nessa linha, encontramos a pesquisa de Silva et al. (2005) “*A influência do conhecimento sistematizado no livro didático nas Representações Sociais de Ciências*” que teve como objetivo investigar as Representações Sociais de Ciências presentes no contexto educacional. Para isso, os autores articularam as influências do conhecimento sistematizado nos livros didáticos à formação das representações sobre Ciências. Os sujeitos da pesquisa eram alunos do Ensino Fundamental (5º a 8º série) de três escolas municipais da cidade de Paragominas/PA. Eles apresentaram suas idéias sobre Ciência por meio de ilustrações feitas a partir do seguinte questionamento: O que você pensa quando a palavra Ciência é mencionada? Pela análise dos desenhos, observou-se que as Representações Sociais dos alunos trazem uma íntima relação com a seqüência dos conteúdos abordados nos livros didáticos respectivos à série que estão cursando.

No material investigado encontramos somente duas pesquisas em Educação Ambiental (EA) apresentadas e publicadas nos referidos anais. Dentre as pesquisas, no domínio de educação ambiental, destacamos o trabalho de Sedovim e Castro (2005) intitulado “*Representação Social de Manguezal entre professores de uma região Estuarina Costeira na Amazônia*”. O objetivo do trabalho foi identificar a estrutura da Representação Social de manguezal entre professores de Ensino Fundamental do município de Bragança-PA, como forma de compreender a relação do homem com o meio ambiente. A pesquisa foi realizada com 94 professores da educação básica, escolhidos aleatoriamente, e para a identificação das representações de manguezal desses docentes, foi utilizada a entrevista semi-estruturada por meio do processo de associação ou evocação livre.

Os autores salientaram que o conhecimento das Representações Sociais de meio ambiente é fundamental para orientar, justificar e desenvolver intervenções pedagógicas, sociais, ambientais que norteiam ações educativas em meio escolar.

Os resultados mostraram que a interpretação do manguezal como território de recursos e como paisagem, constituiu o núcleo central da representação, levando os autores a concluir que a compreensão do significado que o ecossistema manguezal tem para os professores, serviu como ponto de partida para entender e explicar as ações educativas por eles empreendidas, em sua prática cotidiana, pessoal, profissional e em seu relacionamento com o meio ambiente, fruto das imagens e significados construídos socialmente. Ainda apontaram que a Teoria das Representações Sociais e da Educação Ambiental funcionam como enriquecedoras para o entendimento dos processos sociais de produção e de sentido, atribuídos à realidade, bem como para a explicação de comportamentos e ações dos atores sociais na relação com o meio ambiente.

A Educação Ambiental no cotidiano escolar e sua influência sobre as Representações Sociais estabelecidas por educandos do 3º ano do ensino médio, sobre meio ambiente e preservação, é um outro estudo em educação ambiental de Mohr; Rosa; Bernhard (2003) que investigou as Representações Sociais sobre o meio ambiente, delineadas por 304 alunos do 3º ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual de Educação Básica, município de Cachoeira do Sul (RS) e a incorporação de ações de Educação Ambiental no cotidiano escolar como proposta para o desenvolvimento sustentável da comunidade.

A constituição dos dados foi possível a partir da proposição de questões pertinentes à temática ambiental e englobou três aspectos: como concebem o meio ambiente e a importância que atribuem a esse tema e à educação ambiental; como percebem os problemas ambientais do local onde vivem; qual o grau de envolvimento em programas de educação ambiental nas escolas e na comunidade em geral.

A partir dos dados obtidos, as autoras concluíram que os educandos estavam conscientes da problemática ambiental, bem como de suas co-responsabilidades pela preservação do meio ambiente.

Conforme exposto, nas cinco edições do ENPEC, só encontramos duas pesquisas sobre EA que usaram o referencial das representações sociais. Esse dado nos surpreendeu visto ser esse um referencial bastante sugerido para as pesquisas em (EA):

Para a pesquisa em Educação Ambiental, a Teoria das Representações Sociais constitui-se numa referência, uma vez que, conhecer as Representações Sociais que as pessoas têm sobre o meio ambiente, impõe-

se como ponto de partida para a Educação Ambiental, bem como o entendimento dos processos de produção e de sentido, atribuídos à realidade, como elementos explicativos para o comportamento e as ações dos atores sociais na relação com o meio ambiente (REIGOTA, 1998, p. 70-71).

ANEXO II

Levantamento Bibliográfico no Banco de Teses-Capes da Produção Científica de Teses e Dissertações na Área Educacional que utilizam a Teoria das Representações Sociais como Referencial Teórico-Metodológico.

Instituição: **UNICAMP**

NÍVEL: MESTRADO

- Flávio Caetano Silva. **A Percepção que a Professora Primária tem do Exercício do Magistério.** 115p. 01/08/95.
- Maria Pia Gomes Bezerra. **O Ciclo Básico nas Concepções de Professores Potiguares.** 145 P. 01/09/2001.
- Mauro Machado Vieira. **A Representação Social da Disciplina de Ciências Sociais para Estudantes de Odontologia.** 102p. 01/02/2004.
- Mônica Filomena Caron. **As Relações da Escola com a Sociedade nos Processos de Diagnosticar/Avaliar.** 138p. 01/02/2000.
- Luíz Afonso Vaz de Figueiredo. **O Meio Ambiente Prejudicou a Gente, Políticas Públicas, e Representações Sociais de Preservação e Desenvolvimento, Desvelando a Pedagogia de um Conflito no Vale no Ribeira (Iporanga – Sp).** 01/02/2000.
- Maria Silva Bruni Fruet. **Adolescência Sexualidade e Aids.** 100p. 01/08/1995.
- Paulo Cesar de Oliveira. **O Estudo sobre o Discurso e Prática Pedagógica em Geometria: Representações Sociais.** 01/08/1997.
- Priscila Saemi Matsunaga. **Mulheres no Hip Hop: Identidades e Representações.** 01/02/2006.

NÍVEL: DOUTORADO

- Celia Chaves Gurgel do Amaral. **Relações Familiares, Adolescência, Gênero e Representações Sociais de Adolescentes.** 292p. 01/09/1997.
- Maria Olinda Silva de Souza. **Imagens da Escola – Significado de Representações Sociais de Alunos de Escolas Públicas.** 180 P. 01/02/1998.
- Valéria Cristina Borsato Cantelli. **Um Estudo Psicogenético sobre as Representações de Escola em Crianças e Adolescentes.** 307p. 01/03/2000.

Instituição: UFU

NÍVEL: MESTRADO

- André Vitorino Vieira. **A Construção de Representação Social Sobre o Educando na Relação Professor-Aluno.** 01/06/2001.
- Ana Beatriz Mugnatto Pacheco. **Módulo de Educação Infantil? Uberlândia – M.G. (1991-1997): Aspectos Históricos.** 01/06/2004.
- Aparecida Maria de Souza Borges Cruvinel. **Representações Sociais do Currículo no Curso de Psicologia no Trabalho do Psicólogo em Saúde Mental nas Regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (1980-1990).** 01/12/2003.
- Flávia Carvalho Malta de Melo. **Novos Caminhos para o Enfrentamento do Fracasso Escolar: A Teoria e a Prática no Contexto da Escola Plural.** 138p. 01/04/2001.
- Gisângela Faria de Paula. **A Indisciplina e Suas Representações no Cotidiano Escolar.** 01/05/2005.
- Gema Galgani da Fonseca. **A Representação Social do Papel do Educador no Curso de Pedagogia da UFU (1997-2000).** 145p. 01/06/2001.
- Giseli Cristina do Vale Gatti. **História e Representação Social da Escola Estadual de Uberlândia.** 131p. 01/05/2001.
- Léia Souza Alves Araujo. **Práticas e Representações Sociais sobre Reprovação: Um Estudo no Curso de Engenharia Elétrica da UFU.** 01/03/2003.
- Lucélia Carlos Ramos. **Uma História da Educação Feminina em Uberlândia: Cotidiano e Representações Sociais no Colégio Nossa Senhora das Lágrimas (1930-1946).** 01/02/2003.
- Maria Sibebe Brasiliense Portilho. **Extensão Rural: O Fio e Trama na Construção da Representação Social do Pequeno Produtor.** 01/09/1998.
- Talamira Taita Rodrigues Brito. **A Docência no Instituto de Biologia da UFU: Percorrendo Caminhos e Encontrando Representações.** 216p. 01/08/2006.

Instituição: UFMG

NÍVEL: MESTRADO

- Consuelo Dores Silva. **A Construção da Identidade no Processo Educativo: Um Estudo da Auto Representação dos Alunos Negros no Universo da Escola Pública.** 01/08/1993.
- Elias José Lopes de Freitas. **A Implementação da Política Pública Escola Plural: As Representações Sociais dos Pais sobre seus Princípios da Avaliação.** 151p. 01/08/2000.
- Fernando de Oliveira Mendonça. **O Adolescente no Mundo e o Mundo do Adolescente: Visões de Mundo de Adolescentes de uma Área Periférica e de uma Área de Elite de Belo Horizonte.** 280p. 01/02/2005.
- Geisa Magela Veloso. **Representações de Leitura: Prazer e Funcionalidade da Leitura Literária.** 212p. 01/12/2001.
- Gláucia Romualdo dos Santos. **Mulher Não Branca e Magistério Primário: Uma Versão em Preto e Branco da Professorinha de Azul e Branco.** 225p. 01/12/2001.
- Luly Rodrigues. **Professor de Matemática: Influência das Pesquisas e Propostas do Campo da Educação Matemática sobre as Representações Sociais de seus Formadores.** 216p. 01/07/2000.
- Márcia Andréa Nogueira Magalhães. **As Representações Sociais dos Professores de Geografia sobre a Questão Ambiental.** 230p. 01/09/2003.
- Maria Carla de Avila Araújo. **Vivências Escolares de um Bairro da Periferia de Belo Horizonte: Um Estudo Explanatório das Marcas da Violência da Constituição de suas Identidades.** 168p. 01/11/2000.
- Maria Cecília Pinto Diniz. **As Representações Sociais da Esquistossomose de Escolares de Área Endêmica de Minas Gerais.** 221p. 01/02/2003.
- Maria Madalena Silva Assunção. **As Invisíveis Armadilhas do Magistério: Ambigüidades e Paradoxos da Professora Primária no Cotidiano da Escola.** 350p. 01/10/1994.
- Maria de Fátima Pessoa de Assis. **Representações Sociais de Professores de Primeiro Grau sobre Desenvolvimento e Aprendizagem.** 01/10/1999.

NÍVEL : DOUTORADO

- Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva. **Representação Social da Aprendizagem Docente de Professores Universitários em suas Trajetórias de Formação.** 275p. 01/06/2005.
- José Raimundo Lisboa da Costa. **Ensino de História na Educação de Adultos: Entre O Ensinado e o Vivido-As Dimensões da Consciência Histórica.** 248p. 01/02/2005.

- Maria Isabel Antunes Rocha. **Representações Sociais de Professores sobre os Alunos no Contexto de Luta pela Terra.** 230p. 01/08/2004.
- Maria Lúcia Miranda Afonso. **A Polêmica sobre Adolescência e Sexualidade.** 244p. 01/05/1997.

Instituição: **UFSCar**

NÍVEL: MESTRADO

- Maria Lúcia Teixeira Machado. **Educação e Saúde: Concepções Teóricas e Práticas Profissionais em um Serviço Público de Saúde.** 167p. 01/09/1997.
- Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães. **Um Estudo sobre a Representação de Professores de Classe Especial a Respeito de seus Alunos e de seu Trabalho.** 119p. 01/09/1997.
- Rosana Aparecida Peronti Chiarello. **Preconceitos e Discriminações Raciais: Um Olhar de Professores Sobre seus (suas) Alunos (as) Negros (as).** 214p. 01/04/2003.

NÍVEL: DOUTORADO

- Delma Faria Shimamoto. **As Representações dos Professores sobre Corpo Humano e suas Repercussões no Ensino de Ciências Naturais.** 237p. 01/03/2004.
- Dorgival Gonçalves Fernandes. **Ir-Remediável Campo de Sonhos de Futuro: Representações Sociais da Escola entre Jovens Estudantes de Escolas Públicas no Sertão Nordestino.** 269p. 01/02/2003.

Instituição: **USP**

NÍVEL: MESTRADO

- Ana Maria Klein. **Escola e Democracia: Um Estudo sobre Representações de Alunos e Alunas do Ensino Médio.** 01/03/2006.
- Regina Maria de Oliveira Ribeiro Lima. **A “Máquina do Tempo”. Representações do Passado, História e Memória na Sala de Aula.** 272p. 01/05/2006.
- Ronaldo Cardoso Alves. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica.** 01/05/2006.

Instituição: UNB

NÍVEL: MESTRADO

- Erondina Barbosa da Silva. **O Impacto da Formação nas Representações Sociais de Matemática – O Caso de Graduando do Curso de Pedagogia para Início de Escolarização.** 01/03/2004.
- Gelson Freire de Azeredo. **Formação Tecnológica para a Sociedade da Informação: Estudo de Representações de Professores do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo.** 99p. 01/12/2002.
- Maria da Conceição Souza Viana. **Estudo das Representações Sociais de Alunos do Ensino Médio sobre Clonagem.** 144p. 01/06/2003.
- Mônica Gonçalves Miranda. **Representação do Espaço Urbano e a Revelação do Sujeito Geográfico: Um Estudo com Jovens de Ceilândia.** 210p. 01/06/2006.
- Neide Aparecida Lopes. **Deficiência e Inclusão Escolar: Um Estudo sobre Representações Sociais.** 01/06/2005.
- Sônia Lúcia dos Reis Alves. **Educação no Trabalho e Aids: A Doença e suas Representações Sociais.** 89p. 01/08/1997.
- Vânia Maria de Araújo Passos. **O Professor do Curso de Magistério: Sua Concepção de Ser Professor e a Prática Docente.** 01/01/1996.
- Vitor Nunes Rosa. **Fazer o Curso de Pedagogia: Significados e Significantes.** 01/09/2002.

Instituição UFMS

NÍVEL: MESTRADO

- Darcy Imaculada de Oliveira. **O Feminino e o Masculino no Ensino de Matemática: As Representações das Professoras do Ensino Fundamental.** 130p. 01/10/1999.
- Elisângela Flores Herculano. **As Representações do Meio Ambiente de Alunos da Comunidade de Indígena Terena, da 3ª Série do Ensino Fundamental do Mato Grosso do Sul.** 163p. 01/02/2006.
- Zaira de Andrade Lopes. **Meninas para um lado, Meninos para o outro: Um Estudo sobre as Representações Sociais de Gênero de Educadores de Creche.** 139p. 01/07/1996.

Instituição: **UFES**

NÍVEL: MESTRADO

- Gildeth de Azevedo Lopes Machado. **O Professor e a Construção de um Projeto Político Pedagógico na Escola de 1º Grau: Análise das Representações Institucionais.** 232p. 01/09/1995.
- Maria Alice Pinto. **As Representações Sociais dos Professores sobre o Sujeito/Profissão Docente.** 156p. 01/02/2003.
- Therezina Abranches. **A Construção da Identidade Profissional do Policial Civil do Estado do Espírito Santo.** 135p. 01/10/2004.

Instituição: **UFMT**

NÍVEL: MESTRADO

- Acácio Alexandre Pagan. **Um Estudo das Representações Sociais acerca da Aids, Manifestadas por Pré-Adolescentes e Adolescentes de Escolas Públicas de Cuiabá Em 2002 e 2003.** 250p. 01/02/2004.
- Ana Rafaela Pecora. **Perspectivas de Futuro: Um Olhar para as Representações Sociais de Jovens Estudantes de Escolas Públicas de Cuiabá.** 176p. 01/11/2003.
- Antonia Gedy Simões Dutra Corrêia. **As Concepções da Avaliação da Aprendizagem Acadêmica, Configuradas através da Teoria das Representações Sociais.** 179p. 01/04/2002.
- Cátia Gohda Ruiz de Lima. **A Reciclagem e as Representações Sociais na Construção do Cenário Ambiental: Um Estudo de Caso.** 130p. 01/10/2006.
- Daniela Aparecida Zanetti. **As Representações Sociais de um Grupo de Educadores da Educação Infantil acerca do Jogo Educativo.** 168p. 01/11/2002.
- Denise Garcia D'ávila. **Avaliação da Aprendizagem na Representação de Professores-Estudantes do Curso de Pedagogia Convênio da UFMT-Sede.** 224p. 01/04/2002.
- Dionéia da Silva Trindade. **Atividades Acadêmicas de Professores Universitários: Um Estudo de Representações Sociais.** 271p. 01/06/2006.
- Elisabete Costa Martins Pizaneschi. **Perspectivas de Futuro e suas Representações Sociais: Um Estudo com Professores das Escolas Públicas de Cuiabá.** 272p. 01/12/2004.
- Érica Lopes Rascher. **As Representações Sociais de Gênero: Alunos do Curso de Mestrado da UFMT.** 225p. 01/11/2002.

- Iraneide de Albuquerque Silva. **A Linha do Tempo e as Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental acerca da Escola em Cuiabá.** 204p. 01/12/2004.
- Ivone de Oliveira Lima. **As Representações Sociais dos Professores das Escolas Públicas de Cuiabá-Mato Grosso Sobre o que Pensam ser as Representações Sociais de Alunos acerca da Aids.** 165p. 01/04/2005.
- João Carlos Gomes. **As Representações de Gênero no Contexto do Edanarz/Brasil.** 113p. 01/03/2002.
- José Aparecido Thenquini. **Educação Ambiental: A Representação Social dos Catadores de Materiais Recicláveis de Cuiabá, Mato Grosso – Estudo de Caso.** 175p. 01/03/2001.
- Kátia Simone da Rosa Bianchi. **A Violência e suas Representações Sociais: Um Estudo com Professores de Escolas Públicas em Cuiabá.** 223p. 01/12/2004.
- Larissa Silva Freire Spinelli. **Representações Sociais de Educação Ambiental dos Alunos do Curso de Pedagogia da UFMT.** 196p. 01/11/2002.
- Léa Lima Saul. **As Faces da Violência: Um Estudo das Representações Sociais de Adolescentes de Escolas Públicas de Cuiabá-2003.** 175p. 01/03/2004.
- Lúcia Shiguemi Izawa Kawahara. **Escola de Língua Japonesa: Representação Social de Um Grupo de Colônia Japonesa de Cuiabá - Um Estudo Transgeracional.** 266p. 01/10/2000.
- Maria Aparecida de Amorim Fernandes. **Representação Social da Aids Entre Estudantes de Enfermagem e Comunicação Social da UFMT.** 152p. 01/11/2002.
- Maria Enildes Auxiliadora Leite Candido. **Aids: Representação Social que os Dirigentes apresentam acerca do que pensam ser As Representações dos Alunos de Escolas Públicas de Cuiabá-MT.** 179p. 01/04/2005.
- Maria Evilasa Ximenes Melo. **As Drogas Sob A Perspectiva de Jovens Estudantes de 11 a 15 Anos da Rede Pública de Cuiabá Em 2002 e 2003: Um Estudo de Representação Social** 125p. 01/03/2004.
- Marta Maria Telles Coutinho. **As Representações Sociais que Professores apresentam acerca do que Avaliam ser As Representações Sociais de Sexualidade de Alunos do Ensino Fundamental de Escolas Públicas.** 239p. 01/12/2004.
- Miriam Ross Milani. **As Atividades Profissionais de um Grupo de Professores de Inglês: Um Estudo de Representações Sociais.** 159p. 01/04/2002.
- Regina Suzi Soares. **A (In) Disciplina Escolar na Relação Professor-Aluno em uma Escola Pública de Mato Grosso.** 179p. 01/05/2004.

- Rinalda Bezerra Carlos. **As Representações Sociais dos Professores e Funcionários do Instituto de Educação da UFMT acerca das Relações Estabelecidas no Ambiente de Trabalho.** 177p. 01/06/2002.
- Rita Aparecida Pereira de Oliveira. **Sexualidade e Adolescentes: Um Estudo de Representações Sociais.** 242p. 01/02/2004.
- Rosely Ribeiro Lima. **O Professor da UFMT, e algumas de suas Circunstâncias.** 310p. 01/05/2006.
- Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho. **O Adulto Deficiente Mental Segundo Representações Sociais de Professores de Uma Escola Especial de Cuiabá, Mato Grosso.** 174p. 01/10/2000.
- Sandra Regina Geiss Lorensini. **Representação Social de Um Grupo de Educadores Infantis sobre a Atividade Profissional na Creche em Cuiabá-MT.** 121p. 01/10/2000.
- Sheila de Souza Araújo. **Representação Social de Um Grupo Professores da Rede Municipal sobre a Família de seus Alunos (2001/2002).** 213p. 01/11/2002.
- Simone de Jesus Padilha. **Olhares sobre o Professor de Língua Portuguesa: Um Estudo de Representação Social.** 99p. 01/12/1997.
- Simone Sanches Vicente. **Atividades Acadêmicas de Professores da UFMT: Um Estudo de Representação Social.** 295p. 01/05/2006.
- Viviane Drumond. **Representação Social da Infância: Um Estudo com Pais e Professores.** 260p. 01/03/1998.
- Wilse Arena da Costa. **A Construção Social do Conceito de Bom Professor.** 284p. 01/05/1998.

Instituição: UFRN

NÍVEL: MESTRADO

- Ana Maria Cunha Aguiar Maia. **A Disciplina Escolar Como Interface de Autonomia, Mediação e Gestão: Uma Leitura Psicossocial em Escolas do Ensino Fundamental em Natal.** 145p. 01/11/2002.
- Andréia Clara Tavares Galvão de Britto. **Vivendo e Aprendendo: Vicissitudes de Um Sujeito em seu encontro com o outro.** 195p. 01/03/1998.
- Denise Cortez da Silva Aciolly. **A Televisão Refletida na Escola, através da Compreensão de Mães/Educadoras: A Importância da Mediação Pedagógica e Familiar.** 01/08/2006.
- Dicla Naate Silva da Cunha. **Representação Social da Escrita.** 01/03/1998.

- Elda Silva do Nascimento Melo. **Campo Educacional e Representação Social da Formação Docente: O Olhar dos Docentes.** 137p. 01/08/2005.
- Érika de Andrade e Andrade. **A Representação Social de Gênero em Crianças Pré-Escolar de 5 a 6 Anos.** 01/07/1997.
- Helena Cunha Dantas. **As Representações Sociais dos Professores Leigos do Meio Rural acerca da Alfabetização.** 01/04/1997.
- Heronilza Nascimento Castro E Silva. **“O Beco dos Sem Heróis”. Delinquência Juvenil, Identidade e Representação Social na Periferia de Natal.** 01/08/2000.
- Idelúzia Andrade de Mendonça. **Representação Social da Repetência.** 01/07/1999.
- Isabel Cristina Miranda Pinheiro. **Mães e Professoras de Pré-Escola: Encontro e Desencontro (Representação Social de uma Relação).** 01/03/1997.
- Jailton da Silva. **A Representação Social de Si (Um Estudo de caso de Portadores Diferencial Mental Leve).** 01/10/1997.
- Lidiane Estevam Lima Marújo. **As Representações Sobre a Formação e Profissionalização Docente de Professores (as).** 01/03/2004.
- Luiz Gonzaga Pontes Pessoa. **As Representações Sociais do Ser Professor.** 01/11/1999.
- Maria José Belem Cordeiro. **Representação Social da Escola-Estudo De Caso De Mães E Deficientes Mentais.** 01/03/1997.
- Maria José de Araújo Gadelha. **Formação de Professores: Uma Avaliação Psicossocial.** 01/03/1998.
- Maria José Medeiros Dantas de Melo. **Do Contar de Cabeça à Cabeça para o Contar: História de Vida, Representações e Saberes de Matemática na Educação de Jovens E Adultos.** 01/04/2004.
- Patrícia Lúcia Galvão da Costa. **As Representações Sociais do Ingresso na Formação Continuada e da Ressignificação da Prática Docente.** 01/09/2004.
- Rosemaire Loer Bellini. **Representação Social da (In)Disciplina.** 89p. 01/07/1999.
- Suzy Neide Soares Dantas. **Representação Social de Fatores Mobilizadores da Escrita Reflexiva na Formação de Professores.** 01/03/2003.
- Tatyana Mabel Nobre Barbosa. **Ressignificação do Gênero e da Prática Docente: Aspectos Discursivos, Cognitivos e Representacionais na Voz da Mulher-Professora.** 01/04/2002.
- Wilma Maria de Faria. **Representação Social de Gestão Escolar: Um Estudo entre Educadores na Cidade de Natal.** 01/06/2000.

NÍVEL: DOUTORADO

- Ana Maria da Rocha. **Representações de Conhecimento**. 01/03/2003.
- Cleania de Sales Silva. **Diálogos Construtivismo - de Marco Teórico-Pedagógico A Grife: Um Estudo a partir das Mensagens Vinculadas na Internet**. 01/03/2006.
- Erika dos Reis Gusmão Andrade. **O Fazer e o Saber Docente: A Representação Social do Professor de Ensino/Aprendizagem**. 01/06/2003.
- Horácio Accioly Júnior. **Representação Social das Atividades Físicas para Trabalhadores do Rio Grande do Norte**. 01/12/2000.
- Jucelm Guimarães Belchior Ramos. **A Representação Social da Mulher no Contexto da Relação Conjugal Violenta na Cidade de Manaus**. 01/11/2002.
- Laída Bezerra Machado. **O que é Construtivismo? Estudos de Representação Social com Professores da Cidade do Recife**. 01/09/2003.
- Léa Matos Brito de Albuquerque. **Habitus, Representação Social e Construção Identitárias dos Professores de Maracanaú**. 01/11/2005.
- Luis Carlos Sales. **O Valor Simbólico do Prédio Escolar**. 01/07/1999.
- Maria Célia Correia Nicolau. **O Aprender do Fazer (Representação Social do Fazer-Profissional de Assistentes Sociais)**. 01/11/1999.
- Maria do Rosário de Fátima de Carvalho. **O Outro Lado do Aprender: Representação Social da Escrita no Semi-Árido Norte Riograndense**. 01/04/1997.
- Maria Lecy Araújo de Sá. **Cenário e Atores de Uma Construção Psicossocial**. 01/11/2000.
- Marileide Maria de Melo. **A Produção Tardia da Profissionalização Docente e seu Impacto na Redifinição Identitária do Professorado do Ensino Fundamental**. 01/04/2005.
- Otaviana Maroja Jales Costa. **Representação Social de Crianças sobre Professoras: O Reverso da Medalha**. 01/08/1998.
- Otávio Augusto de Araújo Tavares. **Encantamento e Desencantamento do Educador**. 167p. 01/12/1997.

ANEXO III

Conforme os dados disponíveis no sítio do Instituto de Biologia (IB), o Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia teve seu início, em 1970, como curso de Ciências – Licenciatura Curta, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Possuía regime anual noturno, com duração de três anos, formando o professor de Ciências e Matemática. Em 1973 foi criada a Habilitação Biologia. Esta Licenciatura vigorou até 1987, quando o curso foi reestruturado, passando a ser denominado Ciências Biológicas – Licenciatura Plena. O reconhecimento deste curso foi feito em 12/04/1976 pelo decreto 77.427. Neste mesmo ano o Curso de Ciências Biológicas passou a funcionar no Campus Umuarama, onde até hoje, mantém sua sede.

Com a federalização da Universidade Federal de Uberlândia, em maio de 1978, novas alterações curriculares foram efetuadas e o curso passou a ser ofertado em regime semestral e em tempo integral, com ingresso de 40 alunos por semestre.

Em 1980, foi criada a Habilitação em Biologia, para os alunos que, após concluírem a Licenciatura Curta, tronco comum também para a formação de professores de Química e Matemática, optassem pela área da Biologia.

Em 1987, foi extinta a Licenciatura Curta, implantando-se o Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena, que habilita tanto o professor de Ciências quanto o de Biologia.

A Habilitação para o Bacharelado foi implantada com a reforma curricular de 1992, prevendo defesa obrigatória de uma monografia para a sua conclusão. O aluno ingressante passou, então, a ter oportunidade de se formar em duas modalidades/habilitações: Bacharelado e Licenciatura.

Em 21 de dezembro 1999, o Departamento de Biociências por meio da Resolução nº 05/99, transformou-se no Instituto de Biologia que conta atualmente com 23 docentes efetivos e dois substitutos distribuídos em quatro áreas: Zoologia, Botânica, Ecologia e Ensino de Ciências e de Biologia.

O regime do Curso é semestral, sendo ministrado em período integral. A duração é de quatro anos, podendo ser integralizado no mínimo em três anos e no máximo em seis anos. Semestralmente, são oferecidas quarenta vagas, sendo que a opção para Licenciatura e Bacharelado é feita durante o Curso. Caso o aluno queira, poderá cursar as duas habilitações, formando-se ao mesmo tempo nas duas, em quatro anos ou, então, formando-se primeiro em uma habilitação e a seguir na outra, cursando disciplinas por mais um ou dois semestres. O aluno que optar pela Licenciatura deverá cumprir uma carga horária de 2.625 horas/aula de disciplinas obrigatórias e um mínimo de 180 horas/aula de disciplinas optativas. Para o

Bacharelado, a carga horária de disciplinas obrigatórias é de 2.460 horas/aula, com mínimo de 300 horas/aula de disciplinas optativas.

A partir do 1º semestre de 2006 ocorreu uma reformulação curricular, que institui uma nova configuração curricular para atender às novas diretrizes que regem a formação do Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas. Em anexo, apresentamos a nova estrutura curricular e a anterior (Anexo IV e V).

Os egressos do curso podem atuar, segundo a lei 6.684 de 03/09/79, que regulamenta a profissão do biólogo, na Educação, na pesquisa básica e aplicada, em laboratórios de análises clínicas, zoológicos, jardins botânicos, consultorias de empresas, projetos de Educação Ambiental, indústrias de alimentos, saneamento, perícias, controle de vetores, criação de animais.

Assim, formando profissionais aptos para atuar na área de Biologia, o Curso de Ciências Biológicas contribui para o desenvolvimento social e tecnológico e científico da Região do Triângulo Mineiro.

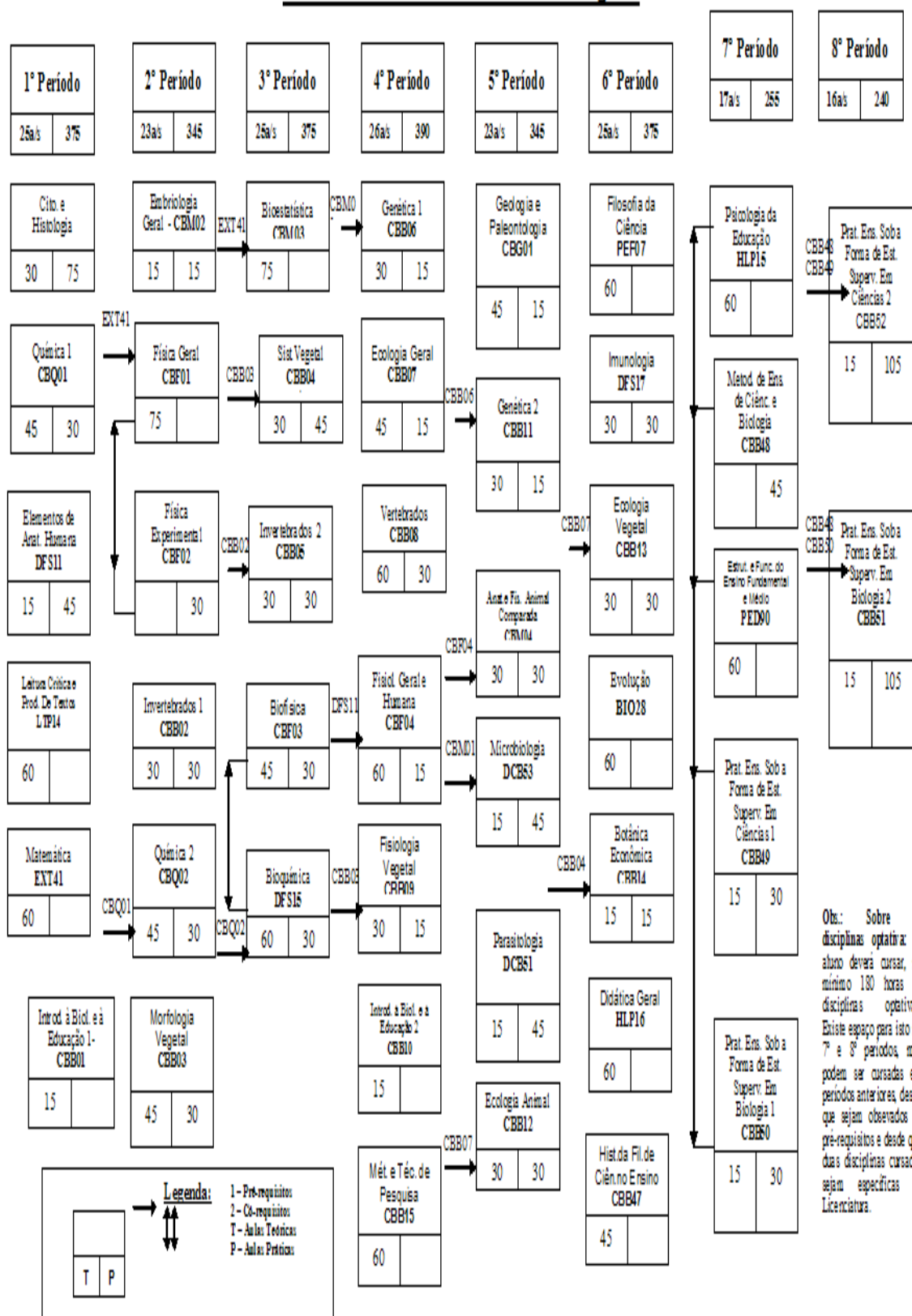
ANEXO IV

LICENCIATURA

1º Período		2º Período		3º Período		4º Período		5º Período		6º Período		7º Período		8º Período	
360	24	405	27	405	27	405	27	375	25	375	25	270	18	225	15
Matemática 60 0		Bioestatística 60 0		Biofísica 45 30		Fisiologia 60 15		Microbiologia 15 45		Imunologia 45 15					
Química de Soluções 45 30		Química Orgânica 30 30		Bioquímica 60 15		Ecologia Geral 45 15		Ecologia Animal 45 15		Ecologia Vegetal 30 30					
Anatomia Humana 15 45		Sistemática de Criptogamas 30 15		Morfologia Vegetal 45 30		Sistemática de Fanerógamas 30 30		Genética 60 0		Evolução 60 0					
Biologia Celular e Histologia 30 75		Invertebrados I 45 30		Invertebrados II 30 30		Vertebrados I 30 30		Vertebrados II 30 30		Parasitologia 15 45					
Sistemática Filogenética 30 0		Política e Gestão Educacional 60 T		Psicologia da Educação 60 0		Metodologia de Pesquisa 60 0		Didática 60 0		Metodologia de Ensino 60 0		Educação Ambiental 30 30		Optativa Licenciatura 45 0	
		Física 75 0		Filosofia da Ciência 30 0		Geologia e Paleontologia 45 15		Introdução ao Estágio 0 45		Fisiologia Vegetal 45 0		Estágio I 0 180		Estágio II 0 180	
PIPE1 0 30		PIPE2 0 30		PIPE3 0 30		PIPE4 0 30		PIPE5 0 30		PIPE6 0 30		Seminário 0 30			

ANEXO V

Curso – Licenciatura em Ciências Biológicas



ANEXO VI

QUESTIONÁRIO

RESPONDA AS QUESTÕES COMO SE VOCÊ ESTIVESSE ESCRREVENDO UMA CARTA A UM ANTIGO COLEGA DE ESCOLA QUE PEDIU INFORMAÇÕES SOBRE SUA FUTURA PROFISSÃO.

Marque com um X APENAS na alternativa que você considera mais importante.
Depois responda o questionário de perfil.

Prezado colega

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

1) Terminarei o curso dentro de:

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

2) Vou me formar como professor

- a) licenciando na disciplina de _____

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

- a) sim b) não

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

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

5) Isto é, apresentarão:

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

6) Acho que ao final de um ano

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

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

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

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

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

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

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

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

10) à família, o fator primordial é que:

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

Para superar as dificuldades de aprendizagem acredito ser necessário que:

11) os alunos:

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

12) os professores:

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

13) a escola:

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

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

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

TOTAL: 100%

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

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

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

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

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

- a) sim
- b) não

porque_____

18) Meus amigos falam que ser professor:

a) vale a pena

b) **não** vale a pena,

porque _____

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

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

20) Gostaria ainda de dizer que

Aceite um abraço de seu colega

PERFIL

1. Instituição em que estuda:_____

2. Curso que frequenta:_____

3. Você está regularmente matriculado no:

a) 1º ANO b) 2º ANO c) Outro. Qual?

4. Você estuda:

a) período diurno b) noturno c) vespertino

5. Sexo

a) masculino b) feminino

6. Qual a sua faixa de idade:

a) Entre 17 a 19 anos b) Entre 20 a 23 anos c) Entre 24 a 30 anos d) Entre 31 a 41 anos ou mais

7. Você se considera:

a) branco b) pardo c) negro d) amarelo e) indígena

8. Seu estado civil é:

a) solteiro (a) b) viúvo (a) c) casado (a) ou união estável d) separado
(desquitado, divorciado) e) outro. Qual?

9. Escolaridade da Mãe:

a) Nunca frequentou a escola
b) E. Fundamental (1º grau) até a 4ª série
c) E. Fundamental (1º grau) até a 8ª série
d) Ensino Médio (2º grau) completo
e) Ensino Médio (2º grau) incompleto
f) Superior completo
g) Superior incompleto
h) Outra. Qual? i) Não sei

10. Escolaridade do Pai:

a) Nunca frequentou a escola
b) E. Fundamental (1º grau) até a 4ª série
c) E. Fundamental (1º grau) até a 8ª série
d) Ensino Médio (2º grau) completo
e) Ensino Médio (2º grau) incompleto
f) Superior completo
g) Superior incompleto
h) Outra. Qual?
i) Não sei

11. Sua família contribui financeiramente para sua manutenção?

a) sim b) não

12. Qual a renda mensal de sua família? Para este cálculo considere a soma dos ganhos de todos os membros de sua família que trabalham e contribuem para a renda familiar, (inclusive o seu).

- a) Até 3 salários mínimos
- b) De 3 a 10 salários mínimos
- c) De 11 a 20 salários mínimos
- d) De 21 a 30 salários mínimos
- e) Mais de 30 salários mínimos
- f) Não sei.

13. Em sua casa, você tem computador conectado à internet?

- a) sim
- b) não

ANEXO VII



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Saberes e Práticas Educativas
E-mail: mestrededuca@ufu.br

Av. João Naves de Ávila, nº 2160 – Campus Stº Mônica – Bloco “G”. CEP38400-902 Uberlândia-MG. Fone/Fax0XX03432394212

Prezada Professora: Graça Aparecida Cicillini.

Solicitamos autorização para utilizar o questionário elaborado pelo grupo de pesquisa do CIERS-Ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação) que desenvolve o projeto intitulado *Representações Sociais do Trabalho Docente* e, ao qual está ligada como coordenadora de um subprojeto desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Sandro Prado Santos
Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFU

Uberlândia
12 de Julho de 2007

ANEXO VIII



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Saberes e Práticas Educativas
E-mail: mestreduca@ufu.br

Av. João Naves de Ávila, nº 2160 – Campus Stº Mônica – Bloco “G”. CEP38400-902 Uberlândia-MG. Fone/Fax0XX03432394212

Autorizo, o aluno Sandro Prado Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Uberlândia, a utilizar o questionário elaborado pelo grupo de pesquisa do CIERS-Ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação) que desenvolve o projeto intitulado *Representações Sociais do Trabalho Docente*, ao qual estou ligada como coordenadora do subprojeto *Representações de licenciandos sobre o trabalho docente: produção e mudanças de representações de discentes em Biologia, Física, Pedagogia e Química*.

Profa. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Coordenadora do Projeto

Uberlândia
17 de Julho de 2007

ANEXO IX

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do (a) Pesquisador (a):.....

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome e assinatura do Participante:

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-

ANEXO X

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

As questões da entrevista foram construídas a partir do questionário que aplicamos no primeiro momento da pesquisa.

- 1. Para você o que é ser professor?**
- 2. Quais as características de um bom professor?**
- 3. Você pretende lecionar? O que o motiva a fazê-lo?**
- 4. Caso a sua resposta a questão anterior seja negativa, com que argumentos você justifica sua decisão?**
- 5. Destaque a melhor e a pior coisa na profissão de professor?**
- 6. Se você não pretende lecionar, por que cursa a licenciatura?**
- 7. Na superação de dificuldades de aprendizagem, quem exerce papel mais importante, o próprio aluno, o professor ou a família? Justifique a sua resposta.**
- 8. O que você priorizaria na formação dos professores, os conteúdos específicos ou os conhecimentos didáticos e metodológicos?**
- 9. Qual o conselho que daria para quem quer ingressar no magistério?**
- 10. No questionário, alguns alunos associaram a profissão de professor à do pedreiro. O que você acha desta associação?**
- 11. Já outros alunos associaram a profissão de professor à do psicólogo. O que você acha desta associação?**
- 12. E ainda outros alunos associaram a profissão de professor à de padre. O que você acha dessa associação?**
- 13. Você acha que os alunos de hoje apresentam um melhor nível de aprendizagem, se comparados à turma da Escola que você frequentou? A que você atribui esse fato?**
- 14. Para alguns alunos, o envolvimento do professor com seus alunos contribui para a superação das dificuldades de aprendizagem. Já para outros, esse ponto não influencia no processo de aprendizagem do aluno. Como você analisa essa questão?**
- 15. Caso fosse lecionar, preferiria trabalhar com classes heterogêneas ou homogêneas? Justifique a sua escolha.**
- 16. Que papel você atribui ao material didático para a aprendizagem do aluno?**

17. Para muitos licenciandos que responderam ao questionário, a relação escola-comunidade é significativa para maximizar a aprendizagem dos alunos. O que você pensa sobre isso?

18. Em sua opinião, o fato dos alunos serem orientados por regras claras de comportamentos resulta em melhorias para a aprendizagem dos alunos? Justifique sua resposta.

19. O que você entende por autonomia do professor? Você considera que é um fator importante no trabalho do professor? Por quê?

ANEXO XI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do (a) Pesquisador (a):.....

Há algum tempo aplicamos em sua classe um questionário sobre o trabalho do professor. Você respondeu a esse questionário?

Nós analisamos todos os dados e agora gostaríamos de aprofundar alguns aspectos que não ficaram claros para nós. Você concorda em responder? A entrevista será gravada, e continuaremos mantendo seu anonimato.

Você está sendo convidada (o) a participar desta outra etapa da pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista o esclarecimento acima apresentado, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome e assinatura do Participante:

1-

2-

3-

4-

5-

6-

7-

8-