

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDILENE FREITAS SILVA DE ALMEIDA

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS**

São Luís/MA
2015

EDILENE FREITAS SILVA DE ALMEIDA

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

Orientadora: Professora Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim

São Luís/MA
2015

Almeida, Edilene Freitas Silva de

Relação professor-aluno na formação inicial docente: representações sociais
construídas / Edilene Freitas Silva de Almeida. – São Luís, 2015.

113f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2015.

1. Representações sociais 2. Relação professor aluno 3. Formação inicial
Docente 4. Ensino-aprendizagem I. Título

CDU 37.064.2

EDILENE FREITAS SILVA DE ALMEIDA

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação: ____/____/2015.

Banca Examinadora

Professora Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento (Suplente)
Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Professora Dr^a. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas
Doutora em Educação: Psicologia da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Metodista de São Paulo

Professora Dr^a. Maria Alice de Melo
Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Nada façais por contenda ou por vanglória, mas com humildade cada um considere os outros superiores a si mesmo (BÍBLIA, 2009, p. 1254).

Ao meu esposo, Vilson;
Às minhas filhas, Nívea e Nicole;
À minha preciosa família, amores da
minha vida: minha mãe e irmãos,
especialmente, ao meu pai, João Flor da
Silva e ao meu irmão, Edivan Freitas
Silva (em memória).

AGRADECIMENTOS

A **Jesus**, meu salvador, o Deus da minha vida, por sua bondade em me fazer percorrer os caminhos que me levam à realização de seu propósito em minha vida. E somente por isso tudo faz sentido. A Ele glória, honra e louvor, “pois dele, por ele e para ele são todas as coisas” (BÍBLIA, 2009, p. 1204);

À **Querobina**, minha mãe, por ser um exemplo para nós, seus filhos, por sua fé em mim e por viver comigo minhas conquistas, auxiliando-me, cotidiana e especialmente, no cuidado com minhas filhas em momentos de ausência, apoio sem o qual não teria chegado até aqui. (Mamãe, que felicidade tê-la ao meu lado!);

A **Vilson**, meu esposo, amor da minha vida, por seu amor, companhia e apoio incondicional, base e sustentação para a realização deste sonho. (Amor, você só me faz crescer, amo compartilhar tudo com você!);

À **Nívea e Nicole**, minhas filhas, por alegrarem a minha vida com seus jeitos tão especiais de ser e por entenderem minha ausência apesar de tão crianças (Que incrível! Filhas, vocês são a maior realização da minha vida!);

A **Ezequias, Cleber e Edinalva**, meus irmãos, pelo amor que nos une e fortalece para os desafios;

À **Juliana, Tardelle, Ianna, Andreza, Luanne, Amanda, Sara e Isac**, meus sobrinhos queridos pela torcida.

À **Tuza**, minha eterna cunhada, que abriu as portas do seu lar para me abrigar durante todo o curso. (Tuza querida, sua participação foi fundamental! Seu apoio, sempre foi um bálsamo contra a saudade de minha preciosa família deixada em Buriticupu!);

À **professora Dr^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim**, minha orientadora e incentivadora da pesquisa em Representações Sociais. (Querida, sua presença foi marcante em minha trajetória como mestranda. Como esquecer a juventude que brota de seu jeito incomum de pensar, escrever, de falar, de ser...);

Aos **pioneiros das terras de Buriticupu**, que com bravura inscreveram uma história de dura luta, fazendo com que uma área de colonização agrícola se transformasse em município! Uma luta e uma história que me alcançou, melhor dizendo, abençoou-me!

Ao **IFMA Campus Buriticupu**, pelo incentivo à qualificação expresso na liberação para cursar o mestrado, de forma especial ao professor Me. Ronald Ribeiro Corrêa, Diretor Geral do campus;

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação**, pela experiência enriquecedora em minha construção como professora e pesquisadora;

Aos sujeitos da pesquisa, colegas de profissão, pela contribuição singular, pela disponibilidade apesar de todas as tarefas cotidianas. (Sem vocês eu não alcançaria os objetivos a que me propus. Somente a partir de seus relatos, pude concluir a pesquisa. Registro, aqui, meu respeito, gratidão e carinho por vocês!);

Às professoras Dr^a. Dourivan Câmara Silva de Jesus e Dr^a. Maria Alice Melo, membros da banca de qualificação, pelas contribuições num momento tão importante;

Ao GTRS, grupo que me fez apreciar a Teoria das Representações Sociais. (A vocês que me receberam com carinho, o meu respeito e afeto, especialmente a Gabriella que, em meio aos compromissos, sempre reservava um tempo precioso para me auxiliar!);

Aos meus colegas de mestrado, Alda Margareth, Andréa Lemos, Cecília Ordonêz, Cláudia Maria, Cláudio Henrique, Edinete Monteiro, Elayne Gomes, Elizangela, Fernanda Pinheiro, Francilene de Matos, Gilvaneide Viana, Josafá Clemente, Kátia Salomão, Lêda Maria, Leyse Mayara, Marlon Bruno, Paulo Garre, Patrícia Alessandra, Raissa Amaral e Suzana Coutinho, com os quais tive o prazer de me relacionar e aprender tanto!

RESUMO

Esta pesquisa analisa a influência da relação professor-aluno na formação inicial docente e em sua prática profissional a partir dos elementos constituintes das representações sociais dos licenciados em Letras, do Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica (PROEB/UFMA). No desenvolvimento do estudo, realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo. Para o estudo bibliográfico das representações sociais, alguns autores estabeleceram a direção da análise: Moscovici (2012); Jodelet (1993; 2009); Guareschi (2008; 2012); Bonfim (2007); Alves-Mazotti (2008); Farr (2012); Menin, Shimizu e Lima (2009); Spink (1993, 2012); Villas Bôas e Sousa (2011) dentre outros. Para compreender como a relação professor-aluno se estabeleceu na formação inicial, fez-se uma recuperação histórica da constituição da universidade no Brasil, pois se entende que essa relação sofre os condicionamentos das concepções adotadas pelo projeto educacional universitário. Para tanto, foram estudados os autores: Freire (1996, 2005), Anísio Teixeira (1989), Pimenta e Anastasiou (2002), Shigunov Neto e Maciel (2008), Coelho e Vasconcelos (2009), Soares et al (2002), Fávero (2006), Passos (2004), Cunha (2010), dentre outros. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada e o questionário de perfil. A entrevista, por ser um instrumento capaz de apreender a experiência do outro e permitir a elucidação das suas condutas, levando-se em consideração a própria perspectiva dos atores. O questionário de perfil para se conhecer aspectos relacionados ao contexto de vida dos sujeitos, elemento indispensável nas pesquisas de representações sociais. O tratamento dos dados foi feito utilizando a técnica de Análise de Conteúdo que permite a descrição, sistematização, inferência e interpretação de estudos qualitativos e quantitativos (BARDIN, 1977). O procedimento da análise de conteúdo das entrevistas foi realizado pelas seguintes etapas operacionais: a constituição do corpus, formado por vinte entrevistas; a leitura flutuante que permitiu a codificação das unidades temáticas por meio do agrupamento dos temas semelhantes; a composição das subcategorias, inferidas a partir do conjunto das unidades temáticas; a definição das categorias, que consiste num conceito mais amplo que sintetiza o saber; e, por último a descrição das categorias, que é a discussão e análise detalhadas da categorização à luz da teoria e do objeto de estudo (COUTINHO, 2011; SARAIVA, 2007). A partir da análise, foi possível inferir as representações sociais dos licenciados sobre a relação professor-aluno vivenciada na graduação. Os resultados apontam que as representações sociais vivenciadas e/ou construídas no cotidiano da sala de aula ou em fase anterior exercem influência na aprendizagem do aluno, bem como repercutem na prática profissional. Assim, por ser essa relação, essencialmente, interativa, requer um espaço dialógico em que representações formadas ou em formação respaldam-se no respeito e confiança, criando um clima favorável para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Representações Sociais. Relação Professor-aluno. Formação inicial docente. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This study analyzes the influence of the relationship professor-student in the initial teaching preparation and in his professional practice, based on the constituent elements of the Language Arts graduated students' social representations, from the Basic Teachers' Education Special Program (PROEB/UFMA). During the development of the investigation, bibliographic and field researches were applied. For the bibliographic study of the social representations, some authors established the direction of the analysis: Moscovici (2012); Jodelet (1993; 2009); Guareschi (2008; 2012); Bonfim (2007); Alves-Mazotti (2008); Farr (2012); Menin, Shimizu and Lima (2009); Spink (1993, 2012); Villas Bôas and Sousa (2011) among others. In order to understand how the relationship professor-student was established in the initial preparation, a history retrieval of the University in Brazil constitution was done, because it is understood that this relationship is affected by the conditioning of adopted conceptions by the university educational program. Thus, authors like Freire (1996, 2005), Anísio Teixeira (1989), Pimenta and Anastasiou (2002), Shigunov Neto and Maciel (2008), Coelho and Vasconcelos (2009), Soares et al (2002), Fávero (2006), Passos (2004), Cunha (2010), were studied among others. As data collection instruments, the semistructured interview and the profile questionnaire were used. The interview, which is a capable instrument to attach the experience of the other person and permits the elucidation of his behavior, takes into consideration the self perspective of the involved subjects. The profile questionnaire to know aspects related to the context of the subjects' life, indispensable element in the researches of social representations. The data treatment was elaborated through the content analysis technique that allows the description, systematization, inference and interpretation of qualitative and quantitative studies (BARDIN, 1977). The content analysis procedure of the interviews was done according to the following operational steps: the corpus constitution, composed of twenty interviews; a floating reading which allowed the subcategories codification of similar themes; the subcategories composition, inferred by the group of thematic units; the definition of the categories, that consists of a wider concept that synthesizes the knowledge, and, at last the categories description, that are the detailed discussion and analysis of the categorization in the light of the theory and the studied object (COUTINHO, 2011; SARAIVA, 2007). From the analysis, it was possible to infer the social representations of the graduated students about the relationship professor-student lived in the graduation period. The results portray that the social representations lived and/ or constructed in the everyday classroom situations or in the previous phase influence the students' learning, as well as affect in the professional practice. Therefore, as this relationship is, essentially, interactive, requires a dialogical space in which formed representations or the ones which are in formation are endorsed in respect and confidence, creating a favorable climate to the development of teaching-learning process.

Keywords: Social Representations. Relationship Professor-student. Initial Teacher Education. Teaching-learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA INTERLOCUÇÃO COM A EDUCAÇÃO	21
1.1 Discussão conceitual do fenômeno representações sociais	25
1.2 Processos de formação das representações sociais	28
1.3 Contribuições da teoria para a educação	32
2 PROFESSOR-ALUNO: UMA RELAÇÃO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDA	36
2.1 A relação professor-aluno e os fundamentos do modelo jesuítico de ensino	38
2.2 A relação professor-aluno e os fundamentos dos modelos francês e alemão de ensino superior	42
2.3 A relação professor-aluno e a necessária integração entre ensino e pesquisa	47
3 A PESQUISA DE CAMPO	53
3.1 O percurso metodológico da coleta de dados	53
3.2 O campo da pesquisa	54
3.3 Os sujeitos da pesquisa	64
4 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIADOS	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	112
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PERFIL	113

INTRODUÇÃO

A existência humana, em toda a sua extensão, do nascimento à morte, é permeada por relações sociais. Relações que (re)constróem pontos de vista, atitudes, valores, amizades; que justificam a nossa presença no mundo; que nos ensinam a pensar a vida e a agir como seres humanos que somos.

O ser humano é isto, a combinação de sua personalidade – “o conjunto de qualidades que define a individualidade de uma pessoa moral” (HOUAISS, 2009) – com os milhões de relações que estabelece ao longo da vida. Nesse sentido, a constituição humana encerra duas dimensões, uma individual e outra social. E, por isso, nunca estamos prontos, mas construímo-nos continuamente e, assim, tornamo-nos humanos. Nossa personalidade tem origem na constituição de sujeitos singulares, somos únicos, “irrepetíveis” e, no mesmo nível de profundidade, somos ontológica e biologicamente sociáveis, seres políticos, feitos para a convivência (GUARESCHI, 2008).

Por entender a importância da discussão sobre a temática, este trabalho pretende demonstrar que não se pode tratar a análise do ato pedagógico apenas com foco em conteúdos e métodos. É preciso compreender que, apesar de ter seus limites demarcados por um programa com objetivos específicos explicitados, com conteúdos e cargas horárias pré-definidas, com orientações rígidas, a relação estabelecida entre professor e aluno, também, pode determinar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo em que sofre influência, acaba por influenciar a ação pedagógica.

É nesse sentido que este trabalho faz uma reflexão sobre as relações sociais, mais especificamente, uma das relações que acontecem no âmbito pedagógico, aquela que se dá entre professor e aluno. Compreendendo que a relação pedagógica abrange um sistema mais amplo de relações: as relações sociais na turma, as relações entre a turma e a escola, a sociedade, as relações das pessoas com o saber e a cultura (POSTIC, 1990).

O fazer pedagógico lida cotidianamente “com relações interpessoais que são sempre únicas, eivadas de aspectos afetivos, valorativos, psicológicos”. Interferem, nessas relações, elementos intrínsecos, particulares a cada participante do grupo. Elementos culturais, familiares, religiosos, econômicos, enfim, as experiências únicas vividas irão formar uma teia de interações (PASSOS, 2004, p. 79).

Dito de outra forma, o fazer pedagógico é determinado pelas identidades dos atores nele envolvidos. E, nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem deve ser percebido como prática social, pois vivenciado a partir de interações pessoais.

Essa reflexão nos leva ao entendimento de que a aprendizagem envolve dimensões tanto psicológicas (fenômenos mentais, cognitivos, emocionais) quanto sociais. É, portanto, um processo psicossocial. Assim, como em última análise, a finalidade da educação é a aprendizagem, é pertinente que sejam observados e analisados elementos ligados à dimensão psicológica, aos estudos sobre os conteúdos ensinados, aos métodos de ensino aplicados e, também, aqueles ligados à dimensão social. Diante disso, este estudo considera, em sua análise, a influência da relação professor-aluno na formação inicial e sua consequente repercussão na percepção das práticas pedagógicas do licenciado no exercício da docência.

Por ser o objeto desta pesquisa um fenômeno a ser compreendido psicossocialmente, surgiu a necessidade de um referencial teórico que possibilitasse a captação, a identificação de conhecimentos interiorizados, como visões de mundo, crenças e valores que compõem o conjunto de assuntos associados à relação professor-aluno. É nessa perspectiva que utilizaremos a Teoria das Representações Sociais que traz contribuições para o campo da educação de um modo geral e, especificamente, para o objeto deste estudo.

Essas contribuições são justificadas, introdutoriamente, por meio das funções das representações sociais, tais como: a) função do saber, que permite a compreensão e explicação da realidade. É um saber prático do senso comum por meio do qual adquirimos conhecimento em coerência com nosso próprio funcionamento cognitivo e com nossos valores; b) função identitária, que define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos; c) função de orientação, que guia os comportamentos e as práticas. As representações constituem um sistema de pré-codificação da realidade, orientando as condutas e, nesse sentido, elas são prescritivas, definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; d) função justificadora, que permite, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos, interferindo, também, na avaliação das ações (ABRIC, 2000).

De forma que necessária é a discussão que fazemos em torno da inter-relação professor-aluno. Discussão que pretende responder às seguintes questões: até que ponto a relação professor-aluno influencia a formação inicial de professores? Que representações construíram os licenciados da relação vivenciada entre professor e aluno? Em que medida essas representações têm repercutido na percepção dos licenciados sobre as práticas pedagógicas no exercício da docência?

Essas questões problematizaram, nortearam o estudo e, a partir delas, definimos nosso objetivo: analisar, a partir dos elementos constituintes das representações sociais dos licenciados em Letras, do Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica

da Universidade Federal do Maranhão (PROEB/UFMA), a influência da relação professor-aluno na formação inicial docente e em sua prática profissional.

Para tanto, perseguimos objetivos mais específicos, como: investigar até que ponto a relação professor-aluno influencia na formação inicial de professores; captar os elementos constituintes das representações sociais advindos da concepção dos licenciados sobre a relação professor-aluno; identificar em que medida essas representações têm repercutido na percepção das práticas pedagógicas desses docentes.

O interesse na construção do objeto de pesquisa, a escolha do campo e a seleção do aporte teórico decorre das seguintes razões:

a) quanto ao objeto de pesquisa: justificamos nosso interesse por compreendermos a inter-relação professor-aluno como um elemento importante do processo de ensino e aprendizagem, visto que este acontece entre e com pessoas. Logo, não podemos conceber o ato educativo como uma operação mecanicista, automática, totalmente previsível por um dos sujeitos da atividade educativa. Pelo contrário, o processo depende da vontade e da consciência dos que dele participam, sendo, portanto, dinâmico. Por isso, é motivador pesquisar uma temática tão intrínseca àquilo que nos atinge como humanos, nossas relações sociais, que nos influenciam e nos constroem por meio da interação humana.

b) quanto à escolha do campo de estudo, porque, dado o objeto, relação professor-aluno, consideramos a necessidade de investigar como essa relação é instituída em cursos peculiares de formação docente. Uma vez que nestes espaços se dá a formação daqueles que serão os futuros professores, tornando necessária a experiência de uma relação construída em bases que considerem os novos papéis que estão postos para a docência. Assim, moveu-nos o desejo de realizar a investigação no curso de Licenciatura em Letras, do Proeb/UFMA por ser campo de nossa formação inicial.

O Programa responde a uma carência do interior do Estado do Maranhão, a de Instituições de Ensino Superior (IES), pois as opções que se apresentam limitam-se, geralmente, aos cursos de nível médio. O que se verifica nesses municípios é um número alarmante de professores sem a qualificação necessária ao exercício da docência.

Basta dizer que, segundo o banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1999, no estado do Maranhão, dos professores atuantes no ensino fundamental da rede pública de ensino 92,8% não possuíam a formação em cursos de nível superior (IBGEa) e dos professores do ensino médio, 32,7% (IBGEb).

Já no município de Buriticupu-MA, lócus da pesquisa, conforme dados da Coordenação do Processo de Formação Inicial Docente, da Secretaria Municipal de Educação

(SEMED), esse quadro era ainda mais crítico, pois, em 1998, não havia professores com formação em nível superior. Dado que revela a urgente necessidade de formação dos professores do município.

Diante desse contingente sem a qualificação necessária e, por outro lado, a aprovação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e preconiza, em seu artigo 62º, a formação em nível superior aos docentes que atuarão na educação básica, o estado do Maranhão precisava resolver o problema.

Foi, portanto, nesse contexto, que a Secretaria de Educação do município de Buriticupu firmou convênio com a UFMA, utilizando os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹, o qual destinava 60% dos recursos para a capacitação dos professores em serviço.

O curso, foco de nosso estudo, desenvolvido no município de Buriticupu, foi ofertado no período de 1998 a 2003. Registramos que os licenciandos eram, à época, todos servidores públicos da rede municipal, integrando, pois, o Quadro de Cargos Estatutários e do Grupo Ocupacional de Magistério. Aliás, o Proeb/UFMA tinha como objetivo oferecer cursos de licenciatura nos municípios conveniados para professores do sistema municipal.

Logo, por ser campo de minha formação inicial, esse trabalho conterà muito das minhas impressões, pontos de vista, elementos autobiográficos que, somados aos dados encontrados na pesquisa empírica, pretendem reconstituir momentos importantes da experiência vivida. Esse conjunto de saberes refletirá nos comentários e na análise dos dados, afinal, mesmo utilizando instrumentos metodológicos, não podemos ignorar o caráter subjetivo de toda pesquisa, em especial, quando tratamos de estudos sobre representações sociais, segundo os quais a subjetividade aflora de forma significativa.

c) quanto ao aporte teórico, porque, como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFMA, participo das reuniões do Grupo de Estudos sobre a Teoria das Representações Sociais (GTRS)². Foi participando do GTRS que conheci a Teoria das Representações Sociais e, à medida que a estudávamos, em cada encontro do

¹ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº. 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº. 9.424/96. Seu objetivo era assegurar um valor mínimo por aluno para garantir um padrão de qualidade e corrigir as desigualdades na forma de remuneração dos sistemas públicos municipais de educação.

² O GTRS desenvolve o projeto *A Relação Pedagógica no Contexto Cotidiano do Currículo de Cursos de Licenciatura: as Representações Sociais de Professores Formadores*, coordenado pela profª Drª Maria Núbia Barbosa Bonfim. Esse grupo de estudo, por sua vez, integra o Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente do PPGE, da UFMA.

grupo, crescia o interesse por utilizar seu aporte teórico na análise do objeto de pesquisa, considerando suas contribuições para as pesquisas em educação.

Além disso, esse aporte teórico se coaduna com a natureza de nosso estudo que se caracteriza pela dinamicidade das interações humanas, pois como diz Moscovici (2012a, p. 40), em subtópico intitulado “A era da representação”, todas as interações humanas, que surjam entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações, é isso que as caracteriza.

Assim, a seleção da teoria para a orientação do estudo é justificada pela análise que nos permite seus pressupostos teórico-metodológicos. Uma análise que considera o contexto, o cotidiano, o senso comum, as interações, as representações sociais dos sujeitos em foco. Esse embasamento garante a realização de uma análise que compreende que os indivíduos, por meio de palavras (em suas modalidades oral e escrita), gestos, imagens e até silêncios, expressam sua visão de mundo, de homem, o pensamento, a forma como captam as situações, enfim, suas representações. Compreende, ainda, que estas são resultado de um contexto sócio-histórico, sendo pertinente investigar suas ancoragens.

Para a realização da pesquisa, usamos a abordagem da investigação qualitativa que permite perceber “a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais” (CHIZZOTTI, 2000, p. 78).

A opção pela abordagem qualitativa considerou sua natureza que se harmoniza: 1) com o caráter da investigação no campo das ciências sociais, que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores, crenças, atitudes, um nível de realidade que não pode ser quantificado. Esse nível de realidade corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, processos e fenômenos (MINAYO, 2003); 2) com o objeto dinâmico da pesquisa em foco, a relação professor-aluno; 3) com o aporte teórico selecionado para a análise, a Teoria das Representações Sociais, “por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social” (ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 21); e 4) com a técnica escolhida para o tratamento e análise dos dados, a Técnica de Análise de Conteúdo, por não restringir a interpretação, mas, ao contrário, oferecer ao pesquisador a possibilidade de acessar um nível de compreensão de significados pertinente às condições de produção da mensagem.

Este estudo foi desenvolvido a partir da combinação entre pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica em livros, artigos em periódicos, dissertações, teses, anais de eventos científicos e informações disponibilizadas pela *internet* fundamentaram o trabalho. Essa base possibilitou: o aprofundamento do aporte teórico

selecionado e, ainda, a identificação do estado da arte das pesquisas brasileiras em representações sociais e sua interlocução com a educação; uma revisão de trabalhos já produzidos sobre a constituição da universidade brasileira, sobre os modelos de ensino europeus que a forjaram, para entendermos, historicamente, como se deu o processo de construção da relação professor-aluno na formação inicial; uma visão ampla referente ao contexto da implantação do Proeb/UFMA.

Quanto ao embasamento teórico das representações sociais, alguns autores estabeleceram a direção da análise: Moscovici (2012a; 2012b) com o paradigma processual que construiu; Jodelet (1993; 2009) principal colaboradora e continuadora do trabalho de Moscovici, destacando-se devido ao amplo programa de cooperação que mantém com América Latina³; Guareschi (2008; 2012); Alves-Mazotti (2008); Farr (2012); Menin, Shimizu e Lima (2009); Spink (1993, 2012); Villas Bôas (2010); Villas Bôas e Sousa (2011), Bonfim (2007) dentre outros cujos trabalhos serviram de apoio para a análise.

Para compreender como a relação professor aluno se estabeleceu na formação inicial, fizemos uma recuperação histórica da formação da universidade no Brasil, pois entendemos que essa relação sofre os condicionamentos das concepções adotadas pelo projeto educacional universitário. Para tanto, utilizamos os autores: Freire (1996, 2005), Anísio Teixeira (1989), Pimenta e Anastasiou (2002), Shigunov Neto e Maciel (2008), Coelho e Vasconcelos (2009), Soares et al (2002), Fávero (2006), Passos (2004), Cunha (2010), Santos e Soares (2011) dentre outros.

A pesquisa documental permitiu, a partir do conhecimento dos documentos do Programa, fazer comparações entre as interpretações feitas pelos atores sociais investigados sobre o objeto de estudo e as registradas nos documentos selecionados (MAY, 2004). Foi útil para a análise do Proeb/UFMA, bem como do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras, o que permitiu a compreensão dos seus limites e possibilidades com relação ao nosso objeto de estudo em cotejamento com os dados coletados.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista e o questionário de perfil. A entrevista, por ser um instrumento capaz de “dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades”, é indispensável tanto por apreender a experiência do outro, quanto por permitir a elucidação das suas

³ Com o apoio de Moscovici, foi criada uma rede de pesquisa sobre representações sociais, como: o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed), na Fundação Carlos Chagas; o Centro Internacional de Pesquisa em Representações e Psicologia Social (CIPREPS, aliás, Centro Moscovici), na Universidade de Brasília; a Rede Internacional de Pesquisa em Representações Sociais e Saúde (RIPRES), iniciada na Rede Luso-Brasileira “Saúde e representações sociais” (JODELET, 2011).

condutas, tendo em vista que estas só podem ser interpretadas, levando-se em consideração a própria perspectiva dos atores (POUPART, 2010, p. 216, 217).

Nesse sentido, utilizamos a entrevista do tipo semiestruturada por proporcionar ao entrevistado liberdade para responder aos questionamentos, permitindo a abordagem de aspectos que, segundo seu ponto de vista, fossem mais relevantes. O corpus empírico da pesquisa foi constituído pelas vinte entrevistas transcritas, as quais foram realizadas com um grupo específico de professores da rede municipal de Buriticupu licenciados em Letras pelo Proeb/UFMA no período de 1998 a 2003.

Para expor de forma sistemática aquilo que foi um processo bastante circular, esta última etapa do processo de investigação, a dissertação da nossa pesquisa, está organizada em quatro capítulos. No primeiro, abordamos a Teoria das Representações Sociais e sua interlocução com a educação, mostrando que os pressupostos teórico-metodológicos das representações sociais permitem fazer uma análise pertinente do objeto da pesquisa, tanto em relação à sua contextualização quanto em relação aos dados obtidos durante a pesquisa empírica. Para isso, fazemos uma discussão em torno da construção do conceito de representações sociais; dos seus processos de formação, a objetivação e a ancoragem e, ainda, discutimos as contribuições da teoria para o campo da educação.

Para entender a relação estabelecida entre professor e aluno na formação inicial, procuramos reconstituir, historicamente, como essa relação foi se construindo nos diversos contextos da educação superior brasileira. Assim, o segundo capítulo analisa a historicidade da formação da universidade no Brasil, identificando que o modelo atual de educação superior é resultado da herança de modelos europeus do século XIX. Modelos que não correspondem aos novos papéis da universidade. Suas concepções de educação, ensino, aprendizagem, docência e discência deram forma à prática docente que, em consequência, acabou por condicionar a relação professor-aluno. Uma relação hierarquizada, ritualística e autoritária. Discutimos, ainda, que a formação de profissionais com autonomia e com motivação para aprender continuamente pressupõe uma relação professor-aluno que tenha, como eixo, a produção do conhecimento por meio da integração entre ensino e pesquisa. Relação baseada na ética, no compromisso, na confiança, na disposição e na capacidade de aprender.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico da coleta de dados através da entrevista semiestruturada; o campo da pesquisa que é o curso de Licenciatura em Letras do Proeb/UFMA, contextualizando, inicialmente, o Proeb/UFMA, já que o curso pertence a um programa especial de formação de professores para a educação básica e discutindo seu surgimento face aos condicionamentos de uma política neoliberal. E, por

último, apresentamos o perfil dos sujeitos pesquisados, conhecido por meio da aplicação do questionário de perfil. Este foi utilizado para conhecermos aspectos relacionados ao contexto de vida desses sujeitos e constitui-se em elemento indispensável nas pesquisas de representações sociais. Etapa primordial, pois, como diz Jodelet (2009), as representações são sempre de alguém. Conhecer o contexto de vida dessas pessoas permite acessar os significados atribuídos ao objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sensibilidade, aos interesses, desejos, às emoções e ao funcionamento cognitivo.

Assim, por meio do questionário, tivemos um retrato que caracterizou os sujeitos da investigação, para melhor entendermos as razões que deram origem à construção das representações, pois estas são construções simbólicas que carregam características de quem as constrói (MENIM, SHIMIZU, LIMA, 2009).

No quarto capítulo, apresentamos a discussão dos dados que foram tratados e analisados pela técnica de Análise de Conteúdo por permitir a sistematização, a descrição, a inferência e a interpretação de estudos qualitativos e quantitativos. Técnica que se coaduna com a natureza da investigação qualitativa, pois oscila entre “os polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo [...] não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 1977, p. 9). Elementos presentes não necessariamente no texto, mas nas condições de sua produção, permitindo ao investigador fazer suas interpretações baseado nas evidências encontradas no tratamento dos dados. A técnica utilizada revelou a concepção dos entrevistados sobre a educação e sobre a relação professor-aluno, também nos ofereceu indícios para inferir as representações sociais dos licenciados sobre essa inter-relação.

Finalmente, fazemos nossas considerações finais, reafirmando as contribuições da TRS para a educação, que trata de objetos, fenômenos complexos que requerem análises que não se limitam a uma única área. Nesse sentido, a TRS, com sua abordagem psicossociológica, apresenta-se como um referencial possível para estudos de pesquisa inter, trans e multidisciplinares que buscam a compreensão do homem e da sociedade com toda a complexidade que lhe é inerente.

Procuramos, também, com este estudo, contribuir para a compreensão da representação social do licenciado sobre a relação professor-aluno. Acreditamos ser necessária a identificação dessas representações, para que a análise das mesmas possa colaborar com o processo educativo.

Esperamos que contribua com as pesquisas da educação, principalmente com as que tratam, de forma mais direta, de temáticas que incidem no processo de ensino-aprendizagem.

1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUA INTERLOCUÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), discutindo o conceito e seus processos de formação/construção. Mostramos, também, a partir de estudos já realizados sobre o estado da arte da pesquisa em representações sociais no campo da educação, a pertinência desse referencial teórico para a análise do processo educativo. Assim, explicitamos as razões de termos selecionado a TRS para a análise do objeto deste estudo em seu contexto sócio-histórico e dos dados coletados na pesquisa de campo.

Antes, porém, de iniciarmos a discussão dos itens elencados, situamos, ainda que brevemente, o surgimento da TRS. Essa contextualização nos permite entender que uma teoria deve passar pelo teste das críticas e ressalvas, para que se evitem os modismos inconsequentes e para que se testem a vitalidade de suas proposições básicas, bem como suas implicações (SÁ, 1995).

A TRS foi elaborada pelo romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici em 1961, em seu estudo sobre a representação social da psicanálise, intitulado *Psychanalyse: son image et son public*. A obra é considerada seminal, pois a partir dela o campo das representações sociais tem se mostrado cada vez mais produtivo. Teve, nas décadas seguintes, seus pressupostos metodológicos, teórico-conceituais refinados e aperfeiçoados por vários autores. Dentre eles, citamos: Wolfgang Wagner, Jean-Claude Abric, Claude Flament, Pascal Moliner, Pierre Vergès, Michel-Louis Rouquette, Willem Doise, Denise Jodelet, Annamaria de Rosa e Ivana Marková (SÁ apud MARCHESE; PULLIN, 2012; 1995).

E, apesar de ter ficado praticamente ignorada nos primeiros dez anos que sucederam à tese de Moscovici, a teoria, despertou o interesse de pesquisadores, nos anos que se seguiram, sendo utilizada em trabalhos científicos interdisciplinares sobre os mais diversos objetos de representação. Essas produções têm difundido a TRS, apresentando um crescimento significativo expresso no número de livros publicados, artigos em periódicos nacionais e internacionais, teses e dissertações.

Moscovici buscou na sociologia de Durkheim base conceitual para suas objeções ao excessivo individualismo da psicologia social americana (SÁ, 1995). E apesar de inspirar-se na Teoria das Representações Coletivas de Durkheim para construir o conceito de representações sociais, Moscovici diverge do conceito estático das representações coletivas. Na perspectiva durkheimiana, as representações coletivas teriam como função transmitir a

herança coletiva dos antepassados às gerações futuras, que acrescentariam às experiências individuais tudo o que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência historicamente. É esta, portanto, uma questão de divergência entre Durkheim e Moscovici. Para este, não é apenas uma herança coletiva dos antepassados que é transmitida de maneira determinista e estática. Pelo contrário, o indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade. E no mesmo processo em que é criado por ela participa de sua construção (ALEXANDRE, 2004).

O conceito de representações coletivas era, portanto, apropriado ao modelo de sociedades menos complexas, um modelo estático e tradicional, próprio de um tempo em que as mudanças se processavam tão lentamente que as representações se cristalizavam. Moscovici, compreendendo que as sociedades modernas, ao contrário, são dinâmicas e se caracterizam pelo pluralismo e rapidez de mudanças econômicas, políticas e culturais, preservou o conceito de representações e incorporou o conceito de sociais, julgando mais adequado, no contexto atual, estudar representações sociais (GUARESCHI, 2012; FARR, 2012).

Destacamos que a diferenciação entre os termos coletivo e social é muito complexa. Sobre isso Moscovici (2012a, p. 348), em entrevista a Ivana Marková, disse: “não espere que eu jamais seja capaz de explicar a diferença entre coletivo e social”. Isso porque, muito frequentemente, os termos são tomados como sinônimos. Ao preferir o termo social, o autor explica a noção de redes de pessoas com todas as interações complexas e dinâmicas implicadas nos relacionamentos entre pessoas. Ao contrário do termo coletivo que, no século dezenove, era muito utilizado, sugerindo “um amontoado de indivíduos formando um todo” (2012a, p. 348). Assim, registramos que, ao trazer essa discussão, nossa intenção não é exaurir as divergências entre os termos, mas acompanhar o percurso em que se deu a construção, o desenvolvimento da teoria.

Nessa perspectiva, Moscovici propõe considerar as representações sociais como fenômeno social e não como um conceito. Fenômenos que devem ser estudados, a partir do seu contexto de produção, tendo em vista as funções simbólicas e ideológicas a que servem e as formas de comunicação onde circulam, para que se conheçam, minuciosamente, sua estrutura, sua dinâmica interna e sua vitalidade (MOSCOVICI, 2012a, 2012b, ALEXANDRE, 2004).

Essa incumbência, segundo Moscovici, deve ser objeto da Psicologia Social cujo interesse é a relação indivíduo-sociedade. Situando-se no cruzamento das ciências psicológicas e sociais, a disciplina surge com a tarefa de formular uma teoria que respondesse

às necessidades do fenômeno social, questionando e contestando as dicotomias individual/coletivo, psíquico/social, compreendendo estes como campos dependentes entre si. Essa contestação é importante, pois tais dicotomias funcionam como lentes deformadoras por meio das quais os fenômenos são vistos sem a amplitude necessária à sua análise, impedindo a compreensão dos seus verdadeiros significados (MOSCOVICI, 2012b).

Nesse sentido, a noção de representação social proposta por Moscovici procura estabelecer sua especificidade, através da elaboração de um conceito que seja, de fato, psicossocial. Essa preocupação visava superar a dicotômica relação entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão puramente sociológica de Durkheim e da perspectiva (psicológica) da Psicologia Social da época (ALVES-MAZOTTI, 2008).

Logo, as representações sociais, para Moscovici, são uma forma sociológica da Psicologia Social. Esta, segundo o mesmo autor, por mais de meio século, trabalhou como se sua tarefa fosse apenas acrescentar uma dimensão social aos fenômenos psicológicos. Nessa perspectiva, a TRS procura renovar e confirmar a especificidade da Psicologia Social (MOSCOVICI, 2012b), articulando o social ao psicológico num processo dinâmico, proporcionando a compreensão do processo de constituição do pensamento social e antecipação das condutas humanas. E dessa forma torna-se fundamental no estudo das ideias e condutas sociais (ALEXANDRE, 2004).

Nessa proposta (de Moscovici), “parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito” (ALVES-MAZOTTI, 2008, pp. 22, 23). Isso porque ao representar, o sujeito não reproduz passivamente um objeto dado. Mas, de alguma forma, o reconstrói e ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material, constituindo-se como sujeito.

A representação social é entendida como uma elaboração ao mesmo tempo psicológica e social e, por isso, construída a partir da triangulação “sujeito-outro-objeto” (MOSCOVICI, 2012a, p. 152; JODELET, 2009). Tal triangulação mostra como a Psicologia Social concebe o ‘social’: “uma interação entre dois sujeitos e um objeto” (MOSCOVICI, 2012a, p. 152).

Essa compreensão conduziu ao questionamento sobre o lugar reservado ao sujeito, tendo em vista algumas correntes teóricas que atestam a morte do sujeito. A TRS defende a capacidade do indivíduo em situar-se como sujeito de suas ações e não apenas como mero reproduzidor ou produzido pelas condições.

Spink (1993) ratifica essa afirmação ao dizer que a representação é uma construção de um sujeito que não é nem produto de determinações sociais nem produtor

independente. Isso porque as representações são sempre construídas a partir dos contextos. São, pois, resultados das condições em que surgem e circulam e, ainda, uma expressão da realidade intraindividual.

Esse posicionamento no estudo das representações sociais sobre a relação indivíduo-sociedade baseia-se numa dimensão de equilíbrio. Extrapola o determinismo social, teoria que concebe o homem como produto da sociedade e o voluntarismo puro, que vê o sujeito como livre agente. É um posicionamento mais integrador, pois entende o ser humano a partir de um processo histórico, mas abre lugar para as forças criativas da subjetividade (SPINK, 1993).

À perspectiva psicossociológica, segundo a qual, os seres humanos não são meros portadores de ideologias, Moscovici (2012a) chamou de sociedade pensante. Para ele, as pessoas não estão sempre e completamente sob o controle de uma ideologia dominante. As pessoas e grupos não são receptores passivos, pelo contrário, diz ele que em todas as situações do cotidiano, as pessoas analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ e ‘teorias’ espontâneas. Essas ‘teorias’ elaboradas, produzidas no cotidiano impactam de maneira decisiva suas escolhas, decisões e relações sociais.

Não se trata, entretanto, de teorias de um conhecimento pertencente ao universo reificado, com espaço e linguagem científicos. Essas teorias elaboradas pelas ciências são ressignificadas pelas representações sociais, por meio da comunicação informal, quer seja verbal ou simbólica, de situações cotidianas. Logo, as mensagens difundidas são produto das condições contextuais de seus emissores. São, por isso, teorias do universo consensual ou teorias do senso comum, saberes construídos no cotidiano e tão desprezados no mundo moderno pela comunidade científica.

Assim, apesar de a TRS reconhecer a ação do sujeito nesse processo de produção das representações sociais, o autor registra que cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções e que nenhuma pessoa está, totalmente e sempre, livre de efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Chega a afirmar que vemos apenas o que essas convenções nos permitem, ficando inconscientes delas (as convenções) (MOSCOVICI, 2012a).

Jodelet (1993, p. 14, grifo da autora), que se dedicou ao aprofundamento da teoria, afirma que determinadas representações são impostas ou “*atravessam os indivíduos*” A autora se refere àquelas que impõem uma ideologia dominante ou estão ligadas a uma condição definida no interior da estrutura social.

Por isso, para Moscovici, as representações devem ser consideradas como

fenômenos e não apenas como conceito, requerendo, portanto, serem descritos, analisados e explicados, pois quanto menos pensamos nelas (as representações), quanto menos conscientes somos delas, maior é a sua influência (MOSCOVICI, 2012a).

Nelas estão presentes elementos tanto da dominação quanto da resistência, tanto das contradições e conflitos quanto do conformismo (MINAYO, 2012). Daí a importância de não somente se (re)conhecer, identificar as representações sociais, mas também socializá-las, para refletir, discutir sobre elas e, se necessário for, questioná-las, buscando contribuir com a construção de uma visão política, crítica, essencial para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a emancipação humana.

Feitas essas considerações, passamos a discutir alguns elementos teóricos que estão envolvidos na construção do conceito de representações sociais, para entendermos os seus processos de formação/elaboração.

1.1 Discussão conceitual do fenômeno representações sociais

A conceituação das representações sociais não é uma questão simples, apresenta-se como um desafio aos estudiosos da área. E por isso mesmo, pela complexidade, amplitude e ausência de consenso em torno do seu conceito, a teoria recebe críticas.

É importante, porém, registrar que a TRS é uma teoria recente. Como já foi dito, o trabalho pioneiro de Moscovici data de 1961. Em trabalhos posteriores, Moscovici (2012b), escrevendo sobre algumas das críticas que recebeu, disse que, para uma teoria perdurar é necessário que seja, suficientemente, elástica e complexa. Essas qualidades não se constituem em fatores negativos a serem combatidos. Pelo contrário, permitem à teoria modificar-se em função da diversidade dos problemas a serem solucionados e dos fenômenos novos a serem descritos e explicados.

E, ainda, ao abordar uma das críticas à TRS, a de que não é experimental, não permitindo fazer previsões experimentais, Moscovici (2012b, p. 13) disse ser, fundamentalmente, contrário à “tendência de fetichizar um método específico”. Para o autor, atribuir aos “métodos experimentais, ou não experimentais, uma garantia de via régia para se chegar ao conhecimento, é tão pernicioso como qualquer outro fetichismo” (Idem).

De forma que, se por um lado a elasticidade do conceito suscitou críticas, por outro lado, favoreceu a expansão e aprofundamento da TRS, pois, estando situada na interface dos fenômenos psicológicos e sociais, a noção implícita em seu conceito tem a vocação de

interessar a todas as ciências humanas (JODELET, 1993). Despertando o interesse de pesquisadores de diversas disciplinas em utilizá-la em trabalhos científicos.

Por isso, surge a necessidade de discutirmos o conceito das representações sociais, bem como as dificuldades em torno do mesmo. Antes, porém, de iniciarmos essa discussão, consideramos interessante refletir sobre a concepção do termo “representação”. Isso porque o significante se caracteriza pela flutuação de sentidos e estes dependem de um contexto de produção, exigindo-se que seja delimitada a acepção assumida pela TRS e, portanto, neste trabalho.

O termo representação em português apresenta uma enorme variação de acepções, podendo, a depender do contexto, assumir diversos significados. Por isso, recorreremos, primeiramente, à etimologia da palavra. Sua origem que é latina, do vocábulo *repraesentare*, significa tornar presente ou manifesto; ou apresentar de novo. Em sua origem, o uso do termo é praticamente reservado para se referir a objetos inanimados e não faz relação alguma com pessoas representando outras ou com o Estado romano (SANTOS, 2011).

Somente no século XV, o termo representar passa a significar também ‘retratar, figurar, ou delinear’. Inicia-se a sua associação a objetos inanimados que ‘ocupam o lugar de ou correspondem a’ algo ou alguém. Surge, também, o substantivo “representação”, com os sentidos de ‘imagem, figura ou pintura’. Nesse momento, o uso do termo já é relacionado às pessoas e a palavra latina *repraesentare*, gradualmente, começa a ser utilizada em conexão com algumas ideias que evoluíam, como por exemplo, a de que o parlamento “representa”. Assim, no século XVII, a família *represent* ganha não apenas conotação política, mas também agrega vários outros significados (PITKIN, 2006).

Então, dada a complexidade de seu conceito, convém delimitarmos a concepção deste termo para a TRS. Para isso, citaremos o estudo de Spink (1993) sobre *O conceito de representação social na abordagem psicossocial*. Ao situar as representações sociais entre as correntes mais tradicionais das teorias do conhecimento, a autora recorre, inicialmente, às acepções do termo, utilizando o Dicionário Aurélio, edição de 1975. A autora se detém em duas definições que, segundo ela, revelam o embate epistemológico implícito na noção do termo.

Na primeira definição apresentada do vocábulo, representação é o “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento; reprodução daquilo que se pensa” (Ferreira, 1975 *apud* SPINK, 1993, 302). Nesta definição, percebemos uma ênfase à natureza do conhecimento, que é uma construção, ele é construído a partir de (a partir dos sentidos, da imaginação, da memória ou do pensamento), e, ainda,

representação como reprodução do pensamento. Essa representação expressa, portanto, não só a forma como o conhecimento é construído, mas também como a realidade é apreendida.

Na segunda definição do termo, representação é o “ato ou efeito de representar(-se)”, é uma “interpretação” (Ferreira, 1975 *apud* SPINK, 1993, p. 303). Para Spink, a definição carrega não mais a natureza do conhecimento expresso em representações, mas suas implicações práticas.

Essa definição propiciou as abordagens recentes que se tem em torno da análise do discurso. Nessa análise, parte-se de um princípio que não considera a supremacia do significante, nem das estruturas linguísticas em si, mas a organização social do discurso (SPINK, 1993). Tal análise, portanto, extrapola os limites da dimensão da palavra ou da frase, pois uma de suas teses diz que a língua não é transparente. Nessa tese, o fundamental é a contestação de que dada uma palavra, seu sentido seja incontestável, como se estabelecido por convenção (POSSENTI, 2011).

Nesse sentido, o processo de enunciação “é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas”. Isso significa que o discurso é o espaço da materialização das formações ideológicas e por elas é determinado. Logo ele é social e reflete a perspectiva ideológica de um grupo (TRAVAGLIA, 2009, p. 68).

Para a TRS, isso significa que as representações sociais, expressas por meio da linguagem, do discurso, têm implicações práticas. Assim, se na primeira definição é enfatizada a natureza do conhecimento, na segunda, a ênfase recai sobre sua funcionalidade, implicando que “o conhecimento estudado via representações sociais é sempre um ‘conhecimento prático’; é sempre uma forma comprometida e/ou negociada de interpretar a realidade” (SPINK, 1993, p. 303, grifo da autora).

Por meio das definições discutidas, é possível entender dois eixos principais deste campo de estudos: a) as representações constituem formas de conhecimento prático orientadas para a compreensão do mundo e para a comunicação; e b) elas emergem como elaborações (construções de caráter expressivo) de sujeitos sociais a respeito de objetos socialmente valorizados (SPINK, 1993).

Essa discussão nos permite apresentar um conceito amplamente aceito entre os estudiosos: representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2009, p.5).

Um conhecimento denominado saber do senso comum, saber ingênuo, natural. Conhecimento que se distingue do conhecimento científico, mas, reconhecidamente, um

objeto de estudo legítimo por sua importância na vida social, pelos elementos elucidadores sobre os processos cognitivos e as interações sociais (JODELET, 2009).

As representações, nesse sentido, pressupõem uma ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, pois estas tratam o conhecimento como saber formalizado. De maneira que, persiste em nossos dias a separação entre ciência e senso comum. A ciência como verdade e o senso comum como ilusão. Já as correntes que tratam dos saberes enquanto saberes procuram superar tal clivagem, tratando ambas as manifestações como construções sociais sujeitas às determinações sócio-históricas (SPINK, 1993; 2012).

Assim, as representações são uma forma de conhecimento válido que encerra uma teia de significados e, por isso, é capaz de criar, de maneira efetiva, a realidade social. São, pois, teorias coletivas sobre a realidade, com estruturas construídas a partir de valores, conceitos e práticas. Entidades quase tocáveis, pois circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, por meio da fala, dos gestos, da comunicação mesmo em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria das nossas relações, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (MOSCOVICI, 2012a).

Em sua proposta, sinteticamente, as representações são, a partir das interações humanas, construídas, reconstruídas, “adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto outras morrem” (MOSCOVICI, 2012a, p. 41). Cumprem o seu propósito que é tornar o não familiar em algo familiar (Idem).

Isso ocorre porque a existência humana baseia-se na necessidade de significar as experiências, de forma que o desconhecido é explorado para ser compreendido. Esse processo de familiarização é construído por meio da ação combinada de dois mecanismos aos quais Moscovici denominou objetivação e ancoragem. Em nosso próximo tópico, abordamo-los, pois estão na base e origem do funcionamento das representações sociais e concorrem para a determinação de seu conteúdo e de sua estrutura (VILLAS BÔAS, 2010).

1.2 Processos de formação das representações sociais

Após o trabalho pioneiro de Moscovici, produziram-se algumas vertentes teóricas sobre as representações sociais, como o paradigma processual, que tem o contorno e organização de Denise Jodelet e segue a mesma perspectiva de Moscovici; o paradigma estrutural liderado por Jean-Claude Abric e o societal liderado por Willem Doise, identificado

nos meios acadêmicos como Escola de Genebra (ALMEIDA, 2009).

Neste trabalho, usaremos o paradigma que trata das representações sociais por seu prisma processual. É assim denominado por preocupar-se com a gênese e com os processos de elaboração das representações sociais. Trabalha com os aspectos constituintes da representação: suas informações, imagens, crenças, opiniões, seus valores, elementos culturais, ideológicos etc. (ARRUDA, 2002).

Essa abordagem dá ênfase aos processos de elaboração das representações sociais: a objetivação e ancoragem. A análise desses processos permite compreender de que forma um objeto é significado ou ressignificado; de que forma a representação propicia a interpretação dos fenômenos sociais; de que forma acontece a integração das novas representações no conjunto de conhecimentos já existentes e como aquelas exercem influência sobre estes e, concomitantemente, são influenciadas.

Entendendo, pois, a importância de tais processos na construção das representações sociais dos licenciados sobre a relação professor-aluno, abordamo-los, para, posteriormente, procedermos à análise do objeto de estudo. Esse percurso é necessário, pois, a análise será feita a partir dos elementos constituintes das representações sociais dos sujeitos pesquisados. Então, fundamentando a pesquisa nesses processos, compreenderemos como os sujeitos objetivam aquilo que está no nível da abstração, materializando-o e transformando o desconhecido em estruturas concretas, familiares, permitindo a ancoragem do novo em conhecimentos já apreendidos.

A análise desses processos, segundo Alves-Mazotti (2008), é a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, pois demonstra que há uma interferência recíproca, simultânea entre o funcionamento do sistema cognitivo e o social, ou seja, esses mecanismos sociais interferem na elaboração psicológica que constitui a representação e esta elaboração psicológica interfere na interação social.

É pertinente observar que esses processos coexistem indivisamente, acontecem concomitantemente, não sendo possível determinar qual deles está em funcionamento. Apenas para fins didáticos esses processos são, aqui, discutidos de forma separada, buscando explicitar como se dá o funcionamento deles na produção das representações sociais.

A objetivação é o processo que transforma noções abstratas em algo concreto, quase tangível, caracteriza-se por reproduzir uma ideia, um conceito em uma imagem. A partir de então, o conceito torna-se compreensível, pois se une a ideia de não familiaridade com a realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade (MOSCOVICI, 2012a).

Para Moscovici e Hewstone (1984 apud ORDAZ; VALA, 1997) a objetivação das representações sociais se processa por meio da figuração, da ontologização e da personificação. Através da figuração os conceitos são traduzidos em imagens e na ontologização são atribuídas características de coisas ou seres às ideias e às palavras.

Nesses processos, as metáforas representam um papel fundamental, constituindo expressões do próprio processo de pensamento e não simplesmente figuras de estilo ou recursos expressivos (ORDAZ; VALA, 1997). Nesse sentido, Moscovici diz que representar é comparar, enchendo o que está vazio com uma substância. Comparamos Deus com um pai e o que era invisível se torna visível em nossa mente (MOSCOVICI, 2012a).

Outro meio pelo qual a objetivação das representações sociais se processa é a personificação, uma forma de conferir materialidade a um conceito. Ordaz e Vala (1997) exemplificam dizendo que, no campo da difusão das teorias científicas, a personificação serve para fazer a associação entre uma dada teoria e sua personagem-símbolo, por exemplo: Freud e a psicanálise, Einstein e a teoria da relatividade.

Casado e Calonge (2001 apud VILLAS BÔAS, 2010) observam que por meio da personificação, do uso de metáforas, de imagens físicas e de analogias, o processo de objetivação acontece, materializando o abstrato; transformando os conceitos ou ideias em imagem; ligando palavras às coisas, convertendo as palavras em extensão do real. Assim, a ideia passa a ser não um produto intelectual, mas um reflexo do real, tornando o invisível perceptível.

Esse processo de materialização do abstrato se completa quando esta se inscreve não apenas nas relações intergrupais, mas também nos sistemas de pensamento preexistentes por meio da ancoragem (VILLAS BÔAS, 2010). Outro mecanismo que consiste em transformar “algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias” (MOSCOVICI, 2012a, p. 61). Segundo o autor, é quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes de nosso espaço social. E, nesse processo, classificamos, nomeamos, tornando o estranho familiar.

Uma forma de ilustrar como o desconhecido é inserido em um sistema de pensamento e de compreensão preexistentes é narrada por Pero de Magalhães Gândavo, no livro de *História da província de Santa Cruz*, em que descreve o tatu por meio de referências conhecidas:

o mais fora do comum dos outros animais [...] chama-lhe tatus e são quase como leitões: têm um casco como de cágado, o qual é repartido em muitas juntas como lâminas e proporcionadas de maneira que parece totalmente um cavalo armado. Têm

um rabo comprido todo coberto do mesmo casco. O focinho é como de leitão, ainda que mais delgado e só botam fora do casco a cabeça. Têm as pernas baixas e criam-se em covas como coelhos. A carne destes animais é a melhor e mais estimada que há nesta terra e tem o sabor quase como de galinha (GANDAVO, 1575 apud VILLAS BÔAS; SOUSA, 2011).

Vemos na citação, como os processos de objetivação e ancoragem concorrem para construção do senso comum ao transformar o desconhecido em algo familiar por meio de comparações com conhecimentos já existentes, ancorando o novo conhecimento no sistema preexistente. O excerto acima tem como referente o tatu, mas poderia ser outro objeto ou fenômeno que precisasse ser inserido, ancorado na realidade social (VILLAS BÔAS; SOUSA, 2011).

O processo de ancoragem é importante porque ele atribui uma funcionalidade e um papel regulador da interação grupal. Por isso, quando identificamos a ancoragem de uma representação reconhecemos, também, os domínios de conhecimento que geram suas significações mais gerais (VILLAS BÔAS; SOUSA, 2010).

Nesse sentido, a objetivação e a ancoragem podem ser vistas como processos que têm prerrogativas para subsidiar o desenvolvimento de pesquisas cujos objetivos perpassam pela investigação da historicidade das representações sociais. Isso porque elas “são dependentes das condições sócio-históricas não podendo, portanto, ser associadas a princípios atemporais, imutáveis e anistóricos” (VILLAS BÔAS; p. 395, 2010).

Assim, em nossa pesquisa, esses processos serão considerados, pois entendemos que não basta tão somente identificar as representações sociais dos licenciados sobre a relação professor-aluno, mas é importante também que se compreenda a gênese delas. Isso nos leva à investigação dos contextos em que as mesmas foram produzidas. Contextos que tratam de inúmeras dimensões, como a histórica, a econômica, cultural, política e social.

Esse conhecimento proporcionará uma análise mais completa do fenômeno estudado, possibilitando avançar para a superação de alguns entendimentos revelados ou ocultados pelas representações sociais.

Com essa discussão, acreditamos ter feito uma introdução das contribuições da TRS para o contexto do campo educacional. Passamos agora a tratar, em tópico específico, dessa interlocução a partir de uma breve exposição sobre o estado da arte da pesquisa em representações sociais no campo da educação. Pesquisas estas que evidenciam as contribuições da teoria para a análise dos fenômenos que envolvem o processo educativo.

1.3 Contribuições da teoria para a educação

A interlocução entre a TRS e o campo da educação tem sido atribuída à busca de pesquisadores por uma abordagem teórico-metodológica que considere a complexidade dos fenômenos educativos (SOUSA, 2004). Isso porque estamos vivendo um momento em que a infalibilidade da explicação da realidade pelos paradigmas científicos é discutida e questionada.

Nesse sentido, a TRS oferece à pesquisa educacional novas possibilidades de leitura para interpretar a complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade moderna, constituindo-se como um suporte teórico importante de análise dos intrigados conflitos produzidos no cotidiano, entendendo que estes têm origem na história, na cultura da sociedade (MACHADO, 2008; SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011).

Para Sá (1998), de acordo com um estudo realizado, o campo de pesquisa das representações sociais estava, na época, em expansão no Brasil, não somente no campo da psicologia social, mas também no âmbito de disciplinas aplicadas. Dentre as quais cita: educação, enfermagem e serviço social.

Fazendo um levantamento das temáticas mais recorrentes nas produções empíricas no campo das representações sociais, Sá (1998) apontava a educação como a quarta área temática. Em seu estudo, cita as seguintes pesquisas: de Gilly (1989), uma investigação das representações de professores sobre os alunos. Este autor, em seu estudo, já destacava a pertinência do conceito de representação social para a compreensão dos fenômenos, problemas educacionais, tendo em vista a possibilidade proporcionada pela teoria em concentrar a atenção no conjunto de significações sociais presentes no processo educativo; de Sá, Möller e Medeiros (1990), um estudo sobre a instituição educacional; de Souto (1993), uma pesquisa com foco na universidade. Sá (1998) comenta, ainda, que as discussões da aplicabilidade da TRS no campo da educação têm sido difundidas, tanto por psicólogos como por educadores, citando as pesquisas de Almeida (1994) e Alves-Mazzotti (1994).

Menin e Shimizu (2005) atentas às pesquisas da educação articuladas à TRS, realizaram um estudo sobre 138 trabalhos publicados em eventos de educação e de representação social, como: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), as Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais (Jirs) e o Grupo de Pesquisa Cultura, Identidade e Representações Sociais (Cirs), ocorridos no período de 2000 a 2003.

Nesse estudo, as autoras citadas centraram foco em questões referentes à qualidade do uso da TRS em pesquisas brasileiras. E constataram que, apesar da identificação de certos problemas metodológicos e outros relacionados à falta de profundidade das investigações analisadas, a teoria tem sido extremamente útil para revelar as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de funções na escola e, ainda, as questões ideológicas, políticas, pedagógicas no campo da educação.

Posteriormente, Menin, Shimizu e Lima (2009) analisaram 27 trabalhos. Quatro teses de doutorado e 22 dissertações de mestrado em educação e representações sociais, defendidas, no ano de 2004, em Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A pesquisa objetivava investigar a organização metodológica desses trabalhos que usavam a TRS como referencial teórico e ferramenta de investigação e que contribuições trouxeram para a área da educação.

Os critérios estabelecidos para a análise das teses e dissertações foram: a escolha do objeto de representação a ser investigado; a pertinência do objeto de investigação ao conjunto de sujeitos; a escolha e descrição dos sujeitos da pesquisa; a pertinência da revisão bibliográfica; a descrição e pertinência dos procedimentos de coleta, do tratamento dos dados; a exposição e coerência dos procedimentos das análises; a indicação das principais contribuições do estudo para a TRS e para a educação.

Apesar da grande diversidade de temas dos 27 trabalhos analisados, as autoras chegaram à conclusão de que a análise feita era suficiente para mostrar que a TRS, mesmo utilizada de modo limitado, é um instrumento poderoso para sugerir imagens sobre como o professor estrutura seu mundo profissional.

Nesses estudos, fica explícito o entendimento de que as representações sociais podem desvelar fenômenos educacionais ainda não elucidados por outros referenciais teóricos. Isso porque as representações sociais fundamentam a compreensão tanto de fenômenos macroscópicos como identidade cultural e políticas educacionais quanto de práticas concretas vivenciadas no microcosmo da sala de aula, da interação pedagógica e do trabalho docente; contribuem com o entendimento dos espaços políticos e de sua caracterização como relações de poder e jogo discursivo; promovem a compreensão do conhecimento social como produto e produção, pondo em evidência os conhecimentos fundantes da estrutura educacional e os processos sócio-históricos que delimitam sua produção (MELO; BATISTA, 2010; SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011).

Nessa perspectiva, Moscovici (*apud* ALVES-MAZZOTTI 2008, p. 20) chega a afirmar que a pesquisa em educação somente trará impactos à prática educativa quando “adotar ‘um olhar psicossocial’, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social”. E, nesse sentido,

o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

A TRS, segundo estudos de Gilly (2001), tem contribuído com pesquisas na área educacional, pois centra o foco de atenção nos significados da situação, nos interlocutores envolvidos no processo educativo, fornecendo explicações para suas condutas. Para o autor, a teoria oferece uma nova perspectiva de análise para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo, influenciando os resultados e favorecendo a combinação entre Psicossociologia e Sociologia da Educação.

Acreditamos que as representações sociais constituem elementos essenciais à análise das relações pedagógicas, especialmente a relação professor-aluno, as quais interferem significativamente no processo educativo.

Assim, ao estudar as representações sociais como uma modalidade de pensamento social, pretendemos assimilar seu conteúdo, seu sentido por meio de seus “elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc.” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 34).

Entretanto, é importante entendermos que, enquanto produtos sociais, as representações sociais estão sempre ligadas às condições de sua produção (SPINK, 1993). É exatamente esta característica que as distingue das outras abordagens da cognição social (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

As representações sociais, por sua origem e constituição, não podem ser estudadas genericamente, pois são sempre representações de algo (um objeto, um conceito, um fenômeno) e de alguém, o sujeito. Por isso é imprescindível saber quem fala e de onde fala. Um sujeito que é considerado do ponto de vista epistêmico, constrói os conhecimentos constituintes das representações; do ponto de vista psicológico, possui motivações, esperanças, expectativas e projetos de vida que interferem na construção e seleção de

elementos das representações; do ponto de vista social, quem representa o faz de um lugar social (JODELET, 1993).

Nesta pesquisa, como já dissemos, as representações sociais que nos interessam são as dos licenciados em Letras pelo Proeb/UFMA sobre a relação professor-aluno que se estabeleceu na formação inicial, procurando entender como se construíram, suas origens, de que forma se deu a ancoragem delas, em que tipo de conhecimento e em que medida as representações repercutiram no processo de ensino-aprendizagem e na percepção das práticas pedagógicas dos licenciados, uma vez que estes exercem a profissão docente.

Como bem expressa Alves-Mazotti (2008, p. 42), é preciso reconhecer que, como integrantes de um grupo social, construímos nossas representações e, em função delas, construímos nossas práticas que são impostas aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles.

Entendemos que o estudo das representações sociais da relação professor-aluno é útil à compreensão do contexto singular da formação inicial docente, que se dá num espaço cuja natureza é interativa. Tornando importante o reconhecimento de que “cada grupo, cada segmento sociocultural tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida” (ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 42). É necessário, portanto, que educadores/pesquisadores se dediquem ao estudo, conhecimento, investigação dessas representações para que o processo de ensinar e aprender seja enriquecido e os conflitos sejam possibilidades de avanço na compreensão da postura dos sujeitos.

2 PROFESSOR-ALUNO: UMA RELAÇÃO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDA

A relação pedagógica envolve um sistema de relações sociais que se realizam na sala de aula, entre os grupos, entre a escola, a sociedade, as relações das pessoas com o saber e a cultura (POSTIC, 1990). A relação entre professor e aluno é, portanto, uma dessas relações que se estabelecem no âmbito pedagógico. Entretanto, quando pensamos na específica relação professor-aluno toda essa rede de relações pedagógicas nos vêm à mente, pois não dá para isolar a relação professor-aluno de seu contexto. Ela é, essencialmente, e ao mesmo tempo, sociológica e psicológica.

Por isso, nosso objetivo é discutir a relação professor-aluno como um fenômeno educacional que surge em meio à experiência, que não acontece de forma isolada ou independente da realidade social de determinado momento histórico, mas se dá a partir de um contexto. Um contexto com múltiplas dimensões: históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais.

Assim, ao abordarmos a relação professor-aluno no curso de Licenciatura em Letras, consideramos, como contexto que lhe é inerente, o espaço privilegiado dessa ação pedagógica, a Instituição de Ensino Superior (IES), nesse caso, a universidade⁴.

Interessa-nos: investigar até que ponto a relação professor-aluno exerce influência na formação inicial de professores; captar, na concepção dos licenciados sobre essa relação, os elementos constituintes das representações sociais; identificar em que medida essas representações têm repercutido na percepção das práticas pedagógicas desses docentes.

Como o campo da pesquisa coincide com o campo de nossa formação inicial, nossos interesses estão ancorados no conhecimento construído em nossa trajetória educativa, tanto como aluna quanto como professora, de que a relação que se estabelece entre professor e aluno, em todos os níveis de ensino⁵, tem se constituído como uma problemática a ser superada. Em nossa formação inicial, experienciamos, de forma significativa, uma relação professor-aluno distante e formal, baseada numa postura pedagógica autoritária em que a autoridade pedagógica perde sua razão de ser, pois nega aquilo que seria o fundamento de sua função, a socialização do conhecimento.

⁴ Isso porque a LDBEN (9.394/96) reconhece como IES as universidades, os Centros Universitários, as Faculdades Integradas e os Institutos ou Escolas Superiores. Fazemos esse registro porque adiante falaremos da necessária integração entre ensino e pesquisa na universidade que é uma das características que a distingue das demais IES.

⁵ Nesta pesquisa, focamos o nível superior de ensino uma vez que o nosso objeto de estudo é a relação professor-aluno na formação inicial docente.

Para Santos e Soares (2011), as raízes dessa tensão se encontram na própria institucionalização da escola/universidade, uma vez que esta surge prioritariamente para atender às demandas de uma classe hegemônica. Como exemplo, citam a função de preparar trabalhadores, especialmente, submissos e passivos para o mercado de trabalho capitalista.

É possível confirmar tal proposição através das concepções de ensino, aprendizagem, professor, aluno que forjaram a escola/universidade que temos hoje. Concepções apoiadas no paradigma tradicional de ensino que aposta na reprodução do conhecimento, pois compreende a educação como inculcação de ideologias.

Uma escola que, em sua trajetória, apoiou implícita e explicitamente o temor ao professor, à avaliação, às sanções como forma de garantir, pelo temor à autoridade pedagógica, a ordem na sala de aula e o empenho dos alunos na memorização dos conteúdos ensinados. Nessa trajetória, a relação professor-aluno apresentou as marcas da hierarquia e do autoritarismo.

Optamos por analisar a construção histórica dessa inter-relação à luz da influência das concepções jesuíticas, francesas e alemãs de ensino na constituição da universidade brasileira e, conseqüentemente, na constituição da prática docente no espaço universitário. A escolha é justificada por acreditarmos que essa prática docente delineada pelos pressupostos filosóficos, teóricos e epistemológicos desses modelos pedagógicos desenvolvidos ao longo da história acaba por condicionar a dinâmica das relações educativas. Relações estas possuidoras de características cognitivas e afetivas e que se definem pelo conjunto de relações sociais estabelecidas entre educador e educando para atingir os objetivos educacionais.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), ao analisar-se a historicidade da constituição da universidade no Brasil, é possível identificar a influência dos modelos europeus citados. Tais modelos tiveram sua importância e predominaram em diferentes momentos históricos, porém, seus fundamentos ainda são presentes na universidade brasileira. Daí a pertinência de seus estudos para a compreensão de alguns dos fenômenos peculiares ao processo educativo, os quais são influenciados por seus fundamentos.

Parece paradoxal? Que métodos de ensino implantados no início da constituição da universidade que temos hoje ainda convivem com os estudos e pesquisas específicas para a formação inicial docente e com as inovações das tecnologias da informação do presente século?

Então comecemos por expor as implicações dos modelos citados no ideário pedagógico brasileiro e, conseqüentemente, na relação professor-aluno. Ressaltando que a análise dessa inter-relação permeia as concepções de educação, de conhecimento, de ensino,

do papel do professor e do discente e, ainda, da formação inicial e continuada do professor. Afinal, reiteramos, essa relação não é um milagre, ou seja, ela não se dá de forma inexplicável pelas leis naturais. Ao contrário, ela é uma construção realizada a partir de todos os elementos implicados no contexto do processo educacional formalizado ou não.

2.1 A relação professor-aluno e os fundamentos do modelo jesuítico de ensino

Estudar o modelo de ensino jesuítico é importante porque ele representa a gênese das instituições escolares implantadas no Brasil que seguiam a estrutura dos moldes das demais escolas jesuíticas nos vários países em que se estabeleceram. Essas escolas se organizavam em torno de todos os níveis de ensino, desde as primeiras letras até as escolas superiores⁶. Seu programa básico de estudos compreendia o *Trivium* (estudo da Gramática, da Retórica e da Dialética) e o *Quadrivium* ou o estudo da Aritmética, da Geometria, da Astronomia e da Música (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A construção do método de ensino era pautada no método escolástico⁷ e o *modus parisiensis*⁸. Esses modelos tinham como objetivos a abordagem exata e analítica dos temas; a descrição clara dos conceitos; argumentação precisa e concisa e a expressão rigorosa, lógica e silogística.

Os objetivos eram operacionalizados em dois momentos: a *Lectio* e a *questio*. O primeiro consistia na leitura de um texto, com interpretação feita pelo professor, a análise de palavras, destaque e comparação de ideias com outros autores. E o segundo consistia em perguntas do professor aos alunos e destes ao mestre, visando elucidar dúvidas (Ibidem).

Aos alunos competia realizar as *reportationes*, que correspondiam às anotações para memorização por meio de exercícios e registrar, em cadernos, assuntos, frases, pensamentos significativos ou, ainda, transcrever citações, imitando os clássicos. Cotidianamente, no início da aula, reconstituía-se a memória da aula anterior, a *lectionem reddere*. E, semanalmente, recapitulava-se a matéria toda. Vale registrar a inexistência da imprensa e a dificuldade de reprodução dos livros existentes (Ibidem).

⁶ Registramos que essas escolas superiores eram aquelas profissionalizantes, não universitárias.

⁷ Método de ensino das escolas medievais existente desde o século XII que absorviam o papel social das instituições religiosas.

⁸ Método em vigor na Universidade de Paris, onde estudaram Inácio de Loyola e os demais jesuítas fundadores da Companhia de Jesus, cuja ordem iniciou o processo de escolarização no Brasil.

É pertinente destacar que a estrutura escolar fundada pelos jesuítas no Brasil era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro. Era, portanto, adequada para o momento histórico vivenciado, para os objetivos do projeto português para o Brasil, para o projeto educacional jesuítico e para o modelo de homem necessário para a época colonial (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Para alcançar a eficácia do método, constituíam-se elementos basilares a formação e a personalidade do professor que deveria ser um sacerdote, já que um dos objetivos era salvar as almas para Deus. Nesse contexto, qualquer resistência à autoridade devia ser evitada para que a ordem e o sucesso fossem garantidos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

“A base estava na unidade e hierarquia da organização dos estudos, na divisão e na graduação das classes e programas, em extensão e dificuldade”, cada etapa deveria ser totalmente dominada para que o aluno pudesse avançar (Ibidem).

Nessa estrutura, percebemos uma concepção de educação, de conhecimento, docência e discência atrelada aos objetivos do projeto desenvolvido. A concepção de educação como inculcação de ideologias e que, para tanto, usa a estrutura educacional, todos os seus mecanismos. A concepção do conhecimento é a de um saber indiscutível, pronto e acabado que devia ser transmitido para ser memorizado. A docência entendida como a ação de um profissional cujo papel a desempenhar era o de transmitir o conteúdo por meio da exposição, que deveria ser acompanhada de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e usa a avaliação como forma de controle rígido preestabelecido. Nesse contexto de estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, o aluno é concebido como um ser passivo e obediente, cuja tarefa se resumia à memorização do conteúdo transmitido para submeter-se à avaliação (Ibidem).

Importante observar que todo o recurso didático utilizado no ensino era comum a todas as escolas jesuíticas estabelecidas nos vários países. Esse material estava contido no *Ratio Studiorum*. Este não era um tratado sistêmico de pedagogia, era uma coletânea de regras e prescrições práticas detalhadas para serem seguidas pelos jesuítas em suas aulas. Em síntese, era um manual prático e sistematizado que apresentava a metodologia de ensino a ser utilizada nas aulas pelo professor, cabendo-lhe cumpri-lo (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

A descrição exposta da escola jesuítica e de seu método, bem como das concepções de professor, aluno e conhecimento nos remete à universidade atual. A ação docente/discente frente ao conhecimento no ensino superior na atualidade, ainda, apresenta

características similares àquela descrita e proposta no *Ratio Studiorum* para as escolas jesuíticas. A diferença é que, como já assinalado, esse modelo parecia ser coerente com o contexto histórico da sociedade brasileira no período colonial, com os problemas e desafios a enfrentar e com os valores jesuíticos. Esses fundamentos são, pois, decorrentes de um projeto de sociedade, de homem, de trabalhador que se deseja formar.

Como diz Mészáros (*apud* ANTUNES, 2012, p. 74), “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação”. Na citação, o entendimento de que a educação serve para perpetuar, por meio da internalização, as relações sociais de produção reificadas. Assim, todo um projeto de educação, com sua tendência pedagógica delineada, sua teoria curricular, suas diretrizes e parâmetros, enfim os ideários educacionais próprios de cada tempo concorrem para esse fim.

A educação era o instrumento utilizado para impor o modelo social desejado. E o Estado português, perspicazmente, conhecia a função política da educação, podendo ser utilizada tanto para a imposição de modelos sociais quanto para transformá-los (TEIXEIRA, 1989).

Hoje, não se impõe ao professor da universidade o *Ratio Studiorum*, um manual com suas prescrições. Todavia, em muitas instituições, ainda, é possível verificar seus fundamentos: ênfase no ensino, foco no professor e conseqüente dicotomia do processo de ensino-aprendizagem; valorização das relações hierárquicas em função da transmissão do conhecimento; aulas expositivas, seguidas de exercícios de fixação, traduzidos em leituras e cópias; horários e currículos rígidos, pré-determinados; educação compreendida como instrução e circunscrita à ação da universidade; avaliação classificatória e seletiva, assumindo um papel central e privilegiando a memória e a capacidade de expressar o que foi acumulado (MORAES, 1996).

A escola brasileira acompanhou as tendências pedagógicas de países capitalistas mais desenvolvidos e se caracterizou pela transmissão de uma cultura geral humanística, enciclopedista, que atendia aos interesses das camadas socialmente privilegiadas que a frequentavam. O conhecimento era transmitido dogmaticamente pela autoridade inquestionável do professor. Essa tendência ficou conhecida por Pedagogia Tradicional (MORGADO, 2002).

Nessa tendência, a postura do professor como uma autoridade inquestionável impõe uma barreira ou distância imensa, quase insuperável entre este e o aluno. Os elementos presentes neste modelo pedagógico repercutem no processo de ensino-aprendizagem e têm

repercussões diretas na relação professor-aluno, constituindo-a como relação hierárquica, formal, distante e antidialógica.

Nesse tipo de educação, denominada por Freire (2005) de bancária, para a qual a educação se faz pelo ato de depositar, de transferir, transmitir conhecimento, não se pode verificar a superação da contradição educador/educandos. Mas ao contrário, mantém-na e a estimula. Uma contradição que se expressa, segundo o autor, da seguinte forma:

Quadro 1 – Contradição entre educador e educando

O EDUCADOR É O QUE...	OS EDUCANDOS OS QUE...
Sabe	Não sabem
Pensa	São pensados
Profere a palavra	A ouvem docilmente
Disciplina	Disciplinados
Opta e prescreve a sua opção	Os que seguem a prescrição
Atua	Têm a ilusão de atuar
Escolhe o conteúdo programático	Jamais são ouvidos nesta escolha
Identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional	Devem adaptar-se às determinações
É o sujeito do processo	São meros objetos

Fonte: Freire (2005).

A concepção bancária, para manter a contradição educador/educando, nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica. Enquanto que uma educação libertadora, para realizar a superação da contradição, afirma a dialogicidade, fazendo-se por meio do diálogo (FREIRE, 2005).

Pelo diálogo, o ser humano encontra possibilidade de superar sua condição de objeto e de se realizar como sujeito crítico diante dos condicionamentos que lhe são impostos. O diálogo é, portanto, um elemento indispensável à relação entre professor e aluno, pois ambos tomam consciência de suas possibilidades como seres históricos, capazes de lutar contra a negação do sujeito.

Uma relação dialógica necessária entre professores e alunos se norteia, pois, pela concepção de educação humanizadora, libertadora, emancipadora que permite a tomada de consciência crítica da realidade como seres políticos e históricos e, portanto, inacabados.

Nessa relação, tanto educador quanto educando, em constante formação, educam-se mutuamente.

2.2 A relação professor-aluno e os fundamentos dos modelos francês e alemão de ensino superior

Neste tópico, abordamos dois modelos distintos de ensino superior, o alemão e o francês, os quais direcionaram a concepção e a estrutura do ensino superior no Brasil. Como no tópico anterior, nosso objetivo é entender, historicamente, o modelo de universidade que temos hoje, para analisar como se construiu a relação professor-aluno.

O modelo francês, também conhecido como napoleônico ou franco-napoleônico, exerceu influência sobre as universidades da América espanhola e inspirou a formação tardia das primeiras faculdades isoladas no Brasil no século XIX (PAULA, 2008). O que se justifica porque, no período em que o Brasil era ainda uma colônia portuguesa, o objetivo colonizador era o extrativismo e monopólio de produtos comercializados pela metrópole. Por isso, não existia preocupação com a criação de IES no país (COELHO, VASCONCELOS, 2009).

Além da criação tardia, essas primeiras IES fundadas pelos portugueses no Brasil Colônia caracterizavam-se por uma organização não universitária, mas profissionalizante, voltadas para a formação de técnicos que atendessem o interesse pragmático da corte recém-chegada.

Para Soares et al (2002), a influência positivista foi um fator que contribuiu, significativamente, para o atraso na criação de instituições universitárias no Brasil. A universidade era considerada pelos líderes políticos da Primeira República (1889-1930) uma instituição medieval, obsoleta e adaptada às necessidades do Velho Continente. Era, portanto, uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Por isso, foram favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica, profissionalizante.

Segundo Anísio Teixeira (1989), tal argumentação girava em torno da universidade medieval que de forma alguma poderia ser restaurada. Porém, naquele momento, já existia a universidade moderna, cujas bases haviam sido lançadas por Guillermo de Humboldt, no princípio do século, e já estavam sendo disseminadas às alturas do século XIX, indicando, portanto, um retardamento na informação nacional.

Essa posição foi assumida por muitos governantes brasileiros, fazendo com que a Assembleia Geral Legislativa deixasse de aprovar, entre 1808 e 1882, 42 projetos de criação

de uma universidade no período imperial. Em substituição à universidade, durante o século XIX, foram criadas as escolas superiores isoladas de Medicina, Direito, Engenharia (inclusive de Minas), Farmácia, Agronomia e Belas Artes e a do Colégio Imperial Pedro II, destinado ao ensino secundário, preparatório às escolas superiores (TEIXEIRA, 1989).

Esse modelo de faculdades isoladas esteve a serviço dos interesses das elites, detentoras do poder político e econômico da sociedade brasileira e tinha a finalidade de proceder à unificação cultural e ideológica do império português, com o objetivo de dirimir qualquer teoria perniciosa ou subversiva ao projeto colonizador (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; SOARES et al, 2002).

As concepções de educação, conhecimento, ensino, aprendizagem neste modelo de ensino não divergem daquelas identificadas no modelo jesuítico. Em decorrência, a forma como se efetiva a relação entre professor, aluno e conhecimento se mantém. Vejamos alguns elementos do ensino jesuítico que reforçam, no modelo francês, a pedagogia da reprodução em detrimento da produção do conhecimento. O ensino é assumido como sinônimo de transmissão de conhecimento, ministrado de forma fragmentada, sequencial, descontextualizada, acrítica e como verdade indiscutível. A aprendizagem é aquisição de informações e demonstrações transmitidas. O professor é o detentor do conhecimento e seu papel é transmiti-lo ao aluno. Este apresenta um comportamento passivo diante das atividades propostas, tendo como obrigação primordial a memorização do conteúdo repassado que será cobrado por meio da avaliação, elemento, essencialmente, classificatório (Ibidem).

Somente em 1920, a universidade é instituída⁹. Porém, ainda simbolicamente, pois apenas aglutinaram as escolas de Direito, Medicina e Engenharia, sob a administração comum de um reitor. De fato, a tradição das escolas superiores isoladas e independentes, que se estabelecera desde o início da monarquia, continuava sem alteração, sua existência era, portanto, apenas nominal (TEIXEIRA, 1989).

Entretanto, apesar de todas as contradições apresentadas no ato da criação da Universidade do Rio de Janeiro, sua oficialização suscitou o debate referente aos problemas do ensino superior de caráter universitário e sua indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação (FÁVERO, 2006). De forma que a ideia da nova universidade com os estudos acadêmicos de filosofia, ciências e letras agitavam o debate. A partir de então a sociedade brasileira busca recuperar o atraso histórico.

⁹ Podem ser citadas como primeiras universidades: Universidade do Rio de Janeiro em 1920, Universidade de Minas Gerais em 1927, Universidade de São Paulo em 1934 e Universidade do Distrito Federal em 1935 (FÁVERO, 2006).

Os fundamentos dessa nova universidade presentes no modelo alemão ou humboldtiano¹⁰ tiveram, também, influência sobre a concepção institucional da educação superior brasileira. O modelo foi criado no final do século XIX, momento em que a Alemanha havia sido derrotada pela França e vivia um momento de humilhação. A universidade, então, ressurgiu como uma forma de se criar a cultura germânica, de se formular a cultura nacional (TEIXEIRA, 1989). Nesse contexto, a pesquisa das questões nacionais é proposta como solução para o avanço da ciência e renovação tecnológica. E a universidade se compromete com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial. Com isso, antecipa-se à industrialização, criando uma química e metalurgia com potencial para competição no quadro internacional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse modelo, em que a universidade se volta para a resolução dos problemas nacionais, existe a busca pela interação entre professor e aluno por meio da pesquisa. O que acontece tanto nos institutos, com foco na formação profissional quanto nos centros de pesquisa, nos quais as diretrizes são opostas ao do modelo francês. Nestes se identifica sua autonomia perante o Estado e a sociedade civil; a busca desinteressada do conhecimento para o autodesenvolvimento; atividade científica livre e com caráter humanitário; cooperação entre os professores e entre estes e os alunos sem forma exterior de controle (Ibidem).

Segundo as mesmas autoras, nesse projeto de universidade, a relação professor-aluno ganha características diferentes, é proposta uma relação baseada na parceria cujo objetivo é a produção do conhecimento. A docência não é concebida como detentora do saber a ser transmitido ao aluno por meio de uma metodologia tradicional autoritária e hierárquica. E o aluno é concebido como sujeito da construção do conhecimento. Nesta proposta, o fundamental é o princípio de que a ciência não deve ser considerada como algo já descoberto, definitivo, mas como algo que jamais poderá descobrir-se por completo.

Tais fundamentos, presentes no modelo de ensino alemão, agitavam as discussões e adquire expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Dentre as questões mais debatidas merecem destaque: a concepção de universidade; suas funções; autonomia e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FÁVERO, 2006).

Essas questões em torno da universidade como instituição de investigação e disseminação da ciência foram objeto de discussão da 1ª Conferência Nacional de Educação,

¹⁰ Assim conhecido por ser Guillermo de Humboldt considerado o verdadeiro fundador da Universidade de Berlim.

realizada em Curitiba, em 1927. O propósito era introduzir a pesquisa como núcleo da instituição universitária (Ibidem).

Com a abertura proporcionada pela revolução de 1930, havia um clima que propiciava um pensamento científico, crítico e participativo. Os movimentos educacionais do período concebiam o conteúdo como provisório, relativo, correspondente a um tempo e um espaço, produto de um trabalho de investigação. Por isso, questionável e sujeito a mudanças. Nesse contexto, a educação é concebida como construção que acontece mediante a pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Tal abertura, porém, no período ditatorial, passou a ser vista como um erro a ser corrigido. E, a partir de 1935, ampliam-se tendências centralizadoras e autoritárias, assegurando um clima propício à implantação do Estado Novo (FÁVERO, 2006). Assim, na Reforma Universitária de 1968¹¹, objeto da Lei 5.540/68, a pesquisa é sistematizada na pós-graduação, cabendo à graduação a responsabilidade de formação profissional.

Dessa forma, ao dissociar o ensino da pesquisa na formação inicial, reforçaram-se, mais uma vez, o caráter profissionalizante do modelo francês de ensino superior e, ainda, resquícios fortes do modelo jesuítico, os quais se colocam como impedimento para que a universidade cumpra seu papel de possibilitar os processos de produção do conhecimento.

As diretrizes referentes ao ensino superior, contidas na Lei 5.540/68, vigoraram até a votação da LDBEN 9.394/96. E, nesta, explicita-se que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Entretanto, esses programas priorizam, muitas vezes, a formação de pesquisadores em seus campos específicos em detrimento da própria formação docente.

Nesse sentido, a formação docente fica fragilizada diante das atribuições do ensino na universidade. Dentre as quais podemos citar:

- a. Propiciar o domínio de conhecimentos, métodos e técnicas científicas a partir de uma perspectiva crítica, tendo como elemento fundamental o desenvolvimento da pesquisa;
- b. Conduzir o estudante ao desenvolvimento de sua autonomia na busca e produção do conhecimento;

¹¹ Resultante de um dos Acordos MEC-USAID, estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos Estados Unidos. Contrários aos interesses nacionais, essas reformas foram implantadas pelos militares que tomaram o poder após o Golpe Militar de 1964. Sobre os acordos, ver ALVES, Márcio Moreira. **O beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

- c. Considerar o processo de ensino-aprendizagem como atividade integrada à pesquisa, substituindo, assim, a mera transmissão de conteúdos pela investigação do conhecimento;
- d. Desenvolver a capacidade de reflexão sobre a prática educativa para criar novas situações de aprendizagem;
- e. Valorizar a avaliação diagnóstica e analítica da atividade em superação ao uso da avaliação como controle;
- f. Desenvolver um processo de ensino-aprendizagem baseado na interação e participação, partindo de conhecimentos referentes ao universo cognitivo e cultural do estudante (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Essas atribuições imprimem princípios específicos na relação entre professor e aluno, constituindo-a como uma relação que valoriza a parceria; a crítica; a reflexão; a avaliação como instrumento de diagnóstico de necessidades para a aprendizagem; a consciência de que esse aluno traz um conjunto de conhecimentos culturais, experienciais e intelectuais; a interação, pois essa relação possui um caráter, essencialmente, dialógico, consistindo no respeito ao outro, na troca de saberes. Isso nos faz refletir sobre a função do professor nesse processo que é mediar a relação entre o educando e o seu aprendizado. Uma relação que supera o paradigma da reprodução do conhecimento pelo paradigma de sua produção. Nessa relação, não existe autoritarismo, mas autoridade pedagógica, autoridade que é estratégia pedagógica necessária e adequada pelas mediações que estabelece entre o aluno e o conhecimento. E é esse investimento na possibilidade de interação entre professor e aluno que torna possível a socialização do conhecimento (MORGADO, 2002).

São atribuições que imprimem novas bases na relação professor-aluno e, por isso, acreditamos que devem integrar a matriz curricular da formação inicial e continuada da profissão docente, pois as situações de sala de aula são únicas, imprevisíveis visto que são influenciadas por fatores intrínsecos aos atores envolvidos no processo. Nesse sentido, “o enfrentamento dessas situações pressupõe um saber aberto inacabado, plural, constituído de aspectos acadêmicos e experienciais, pessoais e profissionais” (PASSOS, 2004, p. 88).

Assim, percebemos que a relação professor-aluno que se estabelece na sala de aula pode ser uma decorrência, também, da formação docente. Também porque sabemos que o que torna um professor é o *curriculum*¹², isto é, a trajetória percorrida no decurso da vida: a

¹² Curriculum aqui entendido em seu sentido lato. Segundo a etimologia da palavra de origem latina “curriculum” significa pista de corrida, ou seja, currículo expressa movimento progressivo, um caminho a ser percorrido. Em analogia, Silva (1999, p. 15) diz que no decurso desta “corrida”, “acabamos por nos tornar o que

cultura; a ideologia; a “fé persistente na capacidade dos indivíduos em se situar como sujeitos automotivados no interior do discurso da vida pública” (GIROUX, 1993, p. 41) ou não; sua capacidade de resistência aos impositivos ou não; as contingências; sua subjetividade; enfim, sua identidade.

Julgamos que, em decorrência dos fatores aqui expostos e analisados e de outros não mencionados, predominam, ainda, na universidade, e especialmente em cursos peculiares de formação docente, relações e práticas sociais ancoradas na pedagogia da reprodução do conhecimento entendido como verdadeiro e inquestionável. Uma pedagogia que concebe o professor como um mero transmissor de conteúdos curriculares desarticulados da problematização e da crítica da realidade social, cultural, econômica e científica.

2.3 A relação professor-aluno e a necessária integração entre ensino e pesquisa

O modelo atual de educação superior, como vimos, é resultado da herança de modelos europeus do século XIX. Modelos que não correspondem aos novos papéis da universidade, os quais são impostos pela transformação, constante e cada vez mais acelerada, da sociedade contemporânea, por exemplo, a desenfreada massificação e globalização dos bens tecnológicos e culturais (ALMEIDA FILHO, 2008).

Por isso, em função da necessidade de reconstrução do projeto de universidade, muito se debateu e se lutou por uma universidade nova que considerasse as demandas do presente. Uma universidade que estivesse em sintonia com as necessidades humanas; “reconfigurada como instituição de criação e produção crítica do conhecimento humano, em vez de uma instituição para elitismo e exclusão social como tem sido durante quase mil anos” (ALMEIDA FILHO, 2008); que desenvolva, na formação, um projeto que articule o ensino à pesquisa e à extensão¹³, eixos que, ao lado da pós-graduação, constituem a diferença entre universidade e educação superior.

somos”. Não usamos o sentido restrito do termo, utilizado nas discussões cotidianas, em que o currículo é pensado apenas como conhecimento. Acontece que o “conhecimento que constitui o currículo está **inextrincavelmente, centralmente, vitalmente**, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” [Grifos nossos].

¹³ Embora reconheçamos a importância da extensão na experiência universitária como fator de formação de um profissional cidadão e como espaço de produção de conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais e acreditemos que a universidade pode realizar uma formação integral por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, neste trabalho, nosso foco de atenção é a integração entre ensino e pesquisa.

Esse princípio de integração entre ensino e pesquisa é resultado de um processo histórico de conflitos e disputas políticas relacionadas a projetos de universidade. Nessas disputas, existia a defesa de uma instituição voltada para a formação profissionalizante e, portanto, com a responsabilidade exclusiva de oferecimento de ensino. Existia, também, a defesa de que a instituição se voltasse para a produção de pesquisas e para a formação de pesquisadores. Posteriormente, surge o entendimento de que à instituição caberia desenvolver, de forma integrada, as duas atividades.

Assim, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 43, inciso I, apresenta como finalidades da educação superior estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura. E no artigo 53, inciso III, uma de suas atribuições é estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.

É evidente a importância da pesquisa para a formação. Tanto que, atualmente, já se tornou lugar-comum falar sobre o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade. Porém, estudos têm revelado que esse discurso, bem aceito academicamente, está distante da realidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, CUNHA, 2010). Segundo tais estudos, geralmente, concretiza-se uma prática institucionalizada na universidade em que à graduação cabe, segundo a velha tradição de ensino, a formação profissionalizante cuja concepção de ensino-aprendizagem é enciclopedista e valoriza a memorização dos conhecimentos produzidos por outrem. Em geral, a relação ensino e pesquisa se estabelece na pós-graduação.

Estudos (NOVA, 2011; BONFIM, 2007) têm verificado que a pesquisa, na formação inicial, restringe-se à iniciação científica, por meio da concessão de bolsas a um número limitadíssimo de alunos. Ou, ainda, à apresentação dos resultados das pesquisas desenvolvidas pelos professores aos alunos. É inegável que a integração entre ensino e pesquisa tem se constituído num grande problema a ser superado.

Essa preocupação está presente em várias proposições de paradigmas pedagógicos que apresentam alternativa de superação da pedagogia da reprodução do conhecimento cientificamente acumulado. Tais paradigmas¹⁴ concebem o conhecimento como processo de

¹⁴ Apesar de terem denominações diferenciadas, há significativas coincidências em suas propostas. Como exemplo, temos a educação bancária e a educação libertadora nas obras de Paulo Freire; o conceito de modernidade para se opor à perspectiva de ensino tradicional em Pedro Demo; o paradigma dominante e o paradigma emergente nos estudos de Maria da Glória Pimentel; a práxis repetitiva e a práxis inventiva da educadora argentina Elisa Lucarelli (CUNHA, 2010).

produção em que a dúvida e a incerteza são estímulos ao estudante (CUNHA, 2010). Aliás, a participação dos estudantes nos processos de investigação proporciona o desenvolvimento da consciência sobre a fragilidade do conhecimento uma vez que ele é produção humana e, portanto, falível; permite o rompimento da aceitação ingênua de que o conhecimento é neutro e, por isso, objetivo e impessoal mediante a percepção das controvérsias, divergências e conflitos teóricos.

A integração entre ensino e pesquisa implica a adoção da concepção de ensino como produção do conhecimento e conhecimento como processo¹⁵ (e não como produto). A seguir, as diferenças entre os paradigmas de ensino como produção e de ensino como reprodução do conhecimento.

Quadro 2 – Diferenças entre os paradigmas de ensino como produção e de ensino como reprodução do conhecimento

ENSINO COMO REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	ENSINO COMO PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
Enfoca o conhecimento sem raízes e o dá como pronto, acabado, inquestionável.	Enfoca o conhecimento contextualizado historicamente e o entende como provisório e relativo.
Valoriza a passividade, a reprodução.	Valoriza a ação reflexiva.
Valoriza a precisão, a segurança, a certeza e o não questionamento.	Valoriza a ação, a reflexão, a crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza.
Premia o pensamento convergente, a resposta única e verdadeira.	Valoriza o pensamento divergente, parte da inquietação, provoca a incerteza.
Concebe a pesquisa como atividade de iniciados.	Concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano.
Incompatibiliza o ensino com a pesquisa e a extensão, fragmentando o processo de aprender.	Entende a pesquisa como um instrumento de ensino e a extensão como apreensão da realidade.
Requer um professor que pensa deter os conteúdos de sua área de ensino.	Requer um professor comprometido com a formação para a emancipação.
Coloca o professor como principal fonte de informação.	Entende o professor como mediador entre o conhecimento, a cultura e o aluno.

Adaptado de Cunha (2010).

Esses paradigmas, como se pode analisar no quadro comparativo acima, são realizados com lógicas diferentes. O paradigma tradicional da reprodução do conhecimento é construído baseado em certezas que são valorizadas tanto na postura do professor quanto na postura do aluno. O professor, por ter tido uma formação baseada no ensino tradicional,

¹⁵ O conhecimento como produto é estático, acabado e cumulativo, resume-se a um conjunto de informações neutras, objetivas e impessoais. Como processo, é dinâmico, está envolto por um contexto de controvérsias e divergências, subjaz-lhe compromissos, interesses que contestam a pretensa objetividade e neutralidade (CUNHA, 2010).

normativo, prescritivo, positivista, aprendeu a valorizar e estimular o pensamento convergente, a resposta pronta. O aluno é estimulado a ter um comportamento passivo, sua disciplina intelectual tem a finalidade de reproduzir o que lhe foi transmitido e a pesquisa relegada, exclusivamente, à pós-graduação.

Como indicam diversos estudos, alguns já citados, apesar dos novos desafios postos para a universidade e para os professores, a formação inicial de professores no Brasil, ainda, adota uma concepção de ensino efetivamente cognitivista. Centrada nos princípios da racionalidade técnica, prima pelo excesso de informação e de conhecimento pela via da transmissão e pauta-se em relações professor-aluno hierarquizadas e formais (SANTOS; SOARES, 2011).

Já o paradigma da produção do conhecimento admite uma lógica diferente. Articula o ensino à pesquisa e à extensão, concebendo esta como um instrumento de conhecimento da realidade da comunidade em que a universidade está inserida, para atuar na busca de soluções plausíveis, possibilitando a integração entre universidade e comunidade. Já a pesquisa é concebida como atividade inerentemente humana, uma forma pela qual o mundo é apreendido e acessível a qualquer nível de ensino, considerando as devidas proporções. Na relação ensino-pesquisa, a dúvida, a curiosidade, o erro são considerados elementos do processo de construção do conhecimento. Este é entendido como provisório, um processo que, a cada momento, refaz-se (CUNHA, 2010).

Logo, compreendemos que não há conhecimento imutável, fechado, pronto, que preencha as lacunas de questionamentos as quais vão surgindo no processo de construção da formação. Por isso, é importante conceber um modelo de formação inicial que supere a herança da estrutura de ensino superior voltada para a reprodução de conhecimentos cristalizados e, de fato, realize a necessária integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Nessa proposição, o aluno é um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento que acontece através da pesquisa orientada, fomentando a aprendizagem significativa porque decorrente de sua participação ativa na atividade de investigação. O professor é entendido como mediador entre o aluno e o conhecimento, o que se dá, também, numa atividade intensa de reflexão, investigação e autoavaliação de sua prática. Perspectiva que diminui a fronteira entre o papel do professor e do aluno, ambos ensinam e aprendem.

Essas concepções de ensino, de aprendizagem, de conhecimento, de aluno e de professor reforçam a perspectiva do ensino centrado na aprendizagem e nas necessidades dos alunos, o que sugere novas formas de relação entre estes e os professores. Contribuem para o estabelecimento de novas bases na relação professor-aluno, construída na longa história da

universidade, centrada no ensino transmissivo de conteúdos dogmatizados, apontam para a superação da inter-relação professor-aluno hierarquizada, distante, ritualística, que tem se revelado como produtora de conflitos e problemas.

Por outro lado, quando estabelecida a partir da autoridade pedagógica em que o professor conhece suas limitações e busca a superação da autoridade própria da condição profissional, a relação professor-aluno é facilitada (SANTOS; SOARES, 2011). A superação da autoridade por uma relação de compromisso com a produção do saber tem-se revelado como um importante fator facilitador dessa inter-relação. O que não significa a eliminação da autoridade, “uma vez que a intervenção do educador conserva-se modificada no raciocínio elaborado pelo aluno, que se sente respeitado como partícipe do processo de ensino-aprendizagem” (ZUIN, 2008, p. 37).

A relação professor-aluno saudável, complementar, dialógica acontece quando o professor entende o aluno como sujeito de sua aprendizagem, tornando-a significativa. Quando trabalha no sentido de envolver o aluno no desafiante processo de conhecer o novo, de superar a passividade e a memorização pela possibilidade de construção de conhecimentos, para desenvolver a autonomia (SANTOS; SOARES, 2011).

A formação de profissionais com autonomia e com motivação para aprender continuamente pressupõe que a relação professor-aluno tenha, como eixo, a produção do conhecimento por meio da integração entre ensino e pesquisa, uma alternativa já proposta por diversos autores e que defendemos neste trabalho. Relação baseada na confiança, na disposição e na capacidade de aprender.

Para Santos e Soares (2011), o investimento nessa aprendizagem e o desenvolvimento de uma relação afetiva entre professor e aluno são aspectos do processo formativo que mantêm uma interação dialógica e de influência mútua. Segundo as autoras, o impacto dessa interação na identidade profissional, e, acrescentamos, na sua prática pedagógica, está diretamente ligado à possibilidade de o estudante vivenciar essa interação na sua formação inicial.

Essas são reflexões que evidenciam as implicações de processos sociais, políticos, econômicos, culturais na constituição do projeto educacional e, conseqüentemente, na relação professor-aluno. Reflexões que devem estar na base de uma matriz curricular de formação docente. Entretanto, como bem lembra Passos (2004), dos professores que chegam às universidades, muitos são profissionais de diversas áreas, os quais chegam com acúmulo de conhecimentos e experiências das áreas específicas, porém, com pouco/nenhum conhecimento

sobre o fazer docente. São resultado de um ensino voltado para o acúmulo e reprodução do conhecimento.

Como consequência, no exercício da profissão docente, ocorre, como num círculo vicioso, uma reprodução daquilo que o estudante vivenciou em sua formação inicial. E, na necessidade de superação dos problemas gerados no e do convívio cotidiano, recorre-se à improvisação.

Estabelecendo-se, assim, na sala de aula, uma relação entre professor, aluno e conhecimento baseada na pedagogia tradicional em que o processo de ensino-aprendizagem é entendido como transmissão de conteúdos; a prática docente, engessada, mecânica; a metodologia, baseada na concepção da autoridade inquestionável do professor, não abre espaço para a participação ativa do estudante, para as interações que darão significado às experiências e práticas vividas; a avaliação, processo limitado à atribuição de notas; e a relação professor-aluno, hierarquizada, formal, sem diálogo, elemento indispensável deste processo de formação que é essencialmente interativo (PASSOS, 2004).

A autora citada (p. 25) afirma que o professor que “centra sua ação docente apenas na transmissão/assimilação de conteúdos não está em sintonia com o cenário histórico atual”. Segundo ela, as características do mundo atual impõem novos desafios e requer da escola e da universidade uma formação que tenha como referência as problemáticas de um tempo contemporâneo.

Um tempo presente, como diz Bonfim (2008, p. 235), “de transição rumo à pós-modernidade [...] tempo que se distancia da linearidade e do cumulativo e que aposta na imprevisibilidade de que está impregnado”.

3 A PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da coleta de dados, o campo e os sujeitos da nossa pesquisa. Buscamos, com a descrição e contextualização desses itens, fazer a integração entre as informações obtidas na pesquisa bibliográfica realizada, na pesquisa documental e os dados encontrados na pesquisa de campo.

Em todas as etapas, desde o levantamento bibliográfico, documental até a discussão dos dados coletados na pesquisa empírica, procuramos entender suas conexões com a TRS, para, com este exercício, aproximarmos-nos o máximo possível dos elementos constituintes das representações sociais do grupo sobre a relação professor-aluno, sua influência na formação inicial e sua repercussão na percepção das práticas pedagógicas.

3.1 O percurso metodológico da coleta de dados

Por serem as representações sociais não apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações pautadas em valores, ideias, práticas e conceitos (ALVES-MAZOTTI, 2008) e que, como disse Moscovici (2012a), são entidades, quase tangíveis, que circulam, se entrecruzam e se cristalizam através da fala, do gesto e da comunicação em nosso cotidiano, desenvolvemos a pesquisa de campo a partir da realização das entrevistas.

A entrevista é um instrumento bastante utilizado nas pesquisas em Ciências Sociais, pois possibilita o desenvolvimento de uma estreita relação entre os participantes. Assim, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas por permitir a apreensão de significados, valores, opiniões, motivações, crenças, atitudes presentes num nível de realidade que não pode ser reduzido a questões quantitativas. Dessa forma, tivemos uma melhor compreensão dos sentidos que os sujeitos participantes da pesquisa atribuem ao objeto em foco, a relação professor-aluno vivenciada na formação inicial docente.

Assim, após o contato, por telefone, com os pretendidos entrevistados, agendamos as entrevistas com aqueles que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, entendendo a importância de sua participação. Esse processo ocorreu entre os meses de novembro de 2014 e fevereiro de 2015.

Ao realizarmos as entrevistas, apoiamo-nos num roteiro básico de perguntas que buscavam atender aos objetivos a que nos propomos alcançar (Apêndice B). Em seu

desenvolvimento, priorizamos não somente a simples resposta às questões, mas também o aprofundamento dos temas. Esse aprofundamento pode desvelar sentidos não alcançados em outras questões ou complementá-los.

Elas aconteceram em diversos ambientes, algumas realizamos em minha residência, outras na residência dos entrevistados e apenas duas nos locais de trabalho dos mesmos. Tudo visando garantir aos participantes da pesquisa o ambiente que lhe fosse favorável considerando suas rotinas.

No momento dos encontros, explicávamos, inicialmente, os objetivos da pesquisa e como se daria a participação dos entrevistados. Após esse momento, apresentávamos o questionário de perfil e solicitávamos o seu preenchimento (Apêndice C).

Para registrar o conteúdo das falas, optamos por fazer a gravação, para que nenhum detalhe da narrativa se perdesse e todas as informações pudessem ser analisadas. A gravação aconteceu mediante a permissão dos sujeitos e seu registro foi documentado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido exposto no Apêndice A. Depois de gravadas, todas as narrativas foram transcritas e, com a transcrição digitada, ouvimos novamente as gravações para a conferência de sua fidedignidade e devidas correções.

Buscando coerência entre os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa, elegemos, para a sistematização de dados, a Análise de Conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Seu objetivo é obter “indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977).

Assim, por se basear num conjunto de normas, são minimizados os efeitos da subjetividade na análise de textos. Por isso, julgamos a técnica mais adequada para analisar os conteúdos emergentes das entrevistas e, por meio dessa análise que se utiliza de procedimentos sistemáticos, inferir as representações sociais.

3.2 O campo da pesquisa

Considerando o aporte teórico selecionado e entendendo que as representações são partilhadas nos contextos sociais e lhes são inerentes, antes de contextualizarmos o curso de Letras, faremos uma apresentação do Programa Especial de Formação de Professores da

Educação Básica da Universidade Federal Maranhão (Proeb/UFMA), bem como do município em que realizamos a pesquisa.

O Proeb/UFMA, implantado em 1998, por meio da resolução nº 15/98-CONSUN, é considerado emergencial, pois seu objetivo é atender a uma crescente demanda pela formação, em nível superior, de professores em exercício na rede pública de educação básica.

Os programas emergenciais em desenvolvimento no Brasil são cursos cujo formato os diferencia dos cursos regulares das universidades. Esses cursos se multiplicam nas regiões mais carentes por professores com formação superior após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9.394/1996.

Esta, apesar de atender mais às determinações de uma política neoliberal do que às aspirações dos movimentos sociais, passa a ser ponto de referência para a educação nacional. Estimula inúmeras medidas de consolidação das orientações políticas e ideológicas neoliberais, medidas que dizem respeito ao financiamento da educação, ao sistema de avaliação, à gestão de recursos, dentre outras (BONFIM; NASCIMENTO, mimeo).

Nesse contexto, a LDBEN expressa uma nova política de formação de professores para a educação básica adotada pelo governo brasileiro. E, em seu artigo 87, das disposições transitórias, institui a Década da Educação, incumbindo o município e, supletivamente, o Estado e a União, em seu inciso III, “a realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996). A Lei é categórica ao afirmar, em seu parágrafo quarto, do mesmo artigo, que até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

O Proeb/UFMA é, pois, resultado de uma política de formação proposta pela reforma educacional e se caracteriza como estratégia do governo para aumentar os índices de professores com nível superior no Brasil.

Segundo Lauande (2010), a exigência gerou uma corrida pela qualificação de professores, permitindo a criação de muitos cursos sem qualidade; com exigências mínimas em relação ao corpo docente e à carga horária. Para a autora, embora o discurso enfatize a qualidade, equidade, autonomia escolar, profissionalização docente, as reformas da década de 1990 não alcançaram seus objetivos, pois, ainda, permanecem problemas, como: a evasão, a falta do domínio dos códigos da língua materna e da matemática. Em relação à formação de professores, segundo a autora, “o perfil que temos de formação está muito longe de formar um profissional com uma formação sólida e comprometida com a melhoria da qualidade da educação básica” (p. 110).

No Estado do Maranhão, com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,639 (IBGEc), o número de professores sem a devida habilitação para o exercício da docência era muito acentuado. De acordo com o banco de dados do IBGE, em 1999, dos professores atuantes no ensino fundamental da rede pública de ensino 92,8% não possuíam a formação em cursos de nível superior (IBGEa) e dos professores do ensino médio, 32,7% não estavam habilitados (IBGEb). O que compromete a qualidade desse nível de ensino e, conseqüentemente, do sistema educacional como um todo¹⁶.

Nesse Estado, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) se antecipou à LDB com a oferta de cursos de formação de professores em caráter emergencial, no início da década de 1990. Em 1998, o Proeb/UFMA foi implantado¹⁷. Inicialmente, em seis municípios do estado do Maranhão, quais sejam Buriticupu, Santa Luzia, Vitória do Mearim, Alto Alegre, Pinheiro e Buriti. O que aconteceu mediante a contratação de prestação de serviços, através da qual as prefeituras desses municípios firmavam convênio com a UFMA.

Para tanto, as prefeituras utilizavam os recursos do FUNDEF que destinava 60% para a capacitação dos professores em serviço. Os municípios deveriam garantir a operacionalização do programa por meio de repasses financeiros e uma infraestrutura, com instalação de laboratório de informática, biblioteca e instalações adequadas para a realização das aulas.

Para compreendermos o contexto em que se deu o funcionamento dos cursos de Licenciatura em Biologia, Letras, Matemática e Pedagogia em Buriticupu, consideramos pertinente contextualizar o município em que realizamos a pesquisa.

Buriticupu tem sua origem em um projeto de colonização agrícola do governo de Pedro Neiva de Santana, aprovado em fins de 1971. Já no ano de 1972 ocorreu a criação da Companhia Maranhense de Colonização (COMARCO) cujo objetivo era desenvolver um projeto de colonização e reforma agrária, em área extensa do estado, situada na região de Buriticupu, à época, município de Santa Luzia, na Pré-Amazônia Maranhense. A proposta era fixar, numa área de 300.000 hectares, 10 mil famílias de lavradores num prazo de 5 a 10 anos.

¹⁶ Não se trata de creditar à qualificação docente o poder de assegurar, de forma isolada, um ensino de qualidade, pois múltiplos fatores convergem para isso: as políticas e programas educacionais implementados, o financiamento da educação básica, as formas de estrutura e gestão das escolas, as condições sociais, econômicas e culturais dos responsáveis pelos alunos e, também, a questão da profissão docente quanto a sua formação inicial e continuada, aos planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, às condições de trabalho nas escolas, etc. (NETA, 2014).

¹⁷ O Proeb/UFMA, segundo o PDI – UFMA – 2012-2016, atualmente, oferece nove cursos de graduação (Pedagogia, Ciências Exatas, História, Geografia, Matemática, Educação Física, Filosofia, Letras e Ciências Biológicas), o que totaliza, atualmente, uma oferta de 1.858 vagas em 13 municípios (Tutóia, Pinheiro, Presidente Vargas, Guimarães, Alto Alegre do Pindaré, Pindaré-Mirim, Central do Maranhão, Urbano Santos, Morros, Vargem Grande, Turiaçu, Cantanhede, Buriticupu), havendo uma previsão de aumento de 20%.

Entretanto, houve uma redução da área para 45.000 hectares, extensa área da colonização foi cedida para a Companhia Vale do Rio Doce e vendida para grandes empresas (SILVA, 2015).

Em 1973, foi instalado, em plena floresta, o primeiro acampamento para receber 84 famílias. Um início bem difícil para os pioneiros da colonização, pois, nos meses seguintes, surgiram casos de malária na área, deflagrando uma epidemia que se destacava entre outras doenças, como Leishmaniose, Hanseníase, Tuberculose e Tracoma e, ainda, problemas como a falta de acesso à própria terra, à água, à saúde (SILVA, 2015).

Em 1976, três anos depois da chegada dos primeiros colonos, já havia 607 famílias fixadas. Mas, o projeto pioneiro de colonização se encontrava em situação difícil, pois as promessas de titulação de lotes não foram cumpridas, como também as metas previstas por parte dos órgãos conveniados, responsáveis pelas atividades de transporte, saneamento, energia, saúde e educação. De acordo com Silva¹⁸ (2015), tudo isso gerou conflitos de terra entre os colonos e as empresas que adquiriram áreas no entorno da colonização. O autor informa que paralelamente à implantação da colonização, a empresa colonizadora vendia terras para grandes projetos. E muitos destes penetravam na própria área dos colonos, fragilizando ainda mais a credibilidade que os colonos tinham na empresa colonizadora.

A situação toda levou a COMARCO a reformular o projeto pioneiro, entretanto, segundo Silva (2015), as propostas contidas na portaria que aprovou a reformulação não foram implementadas e o projeto seguiu a mesma linha de atuação.

As 607 famílias fixadas tinham procedência diversa, sendo a maior parte maranhense. Mas havia cearenses, piauienses, pernambucanos, paraibanos, alagoanos, rio-grandenses, baianos e paraenses. Os motivos que os levaram à frente pioneira de ocupação das terras de Buriticupu eram convergentes, essas famílias declararam seus desejos de sobrevivência digna, queriam “um pedaço de terra”, “para trabalhar” (SILVA, 2015).

Dentre as metas do projeto pioneiro de Colonização estava o aproveitamento, pelo agricultor, do potencial madeireiro da área, repleta de espécies valiosas como o cedro, o pau d’arco, a andiroba, o jatobá, o angelim, a maçaranduba, a sucupira dentre outras. Porém, uma

¹⁸ O Silva, sobrenome tão comum no Brasil, diz pouco do homem conhecido em Buriticupu como Dr. Rafael. Médico maranhense, professor do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Meio Ambiente da UFMA, chegou em Buriticupu no ano de 1974, período que coincidiu com a instalação das famílias de colonos. Seu objetivo era desenvolver, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma pesquisa de mestrado intitulada “Malária: estudo clínico e epidemiológico no Projeto Pioneiro de Colonização de Buriticupu”. Naquele período, deflagrava-se uma epidemia da doença na região. O médico pesquisador se dedicou, então, aos seus estudos e ao tratamento dos portadores das doenças tropicais típicas da região. Sua pesquisa de mestrado foi concluída, mas as atividades acadêmicas e clínicas seguem até os dias atuais com projetos cujo propósito é contribuir com a saúde da população. Sua dedicação foi simbolicamente reconhecida por meio de um título de cidadão buriticupuense recebido em solenidade da Câmara Municipal no dia 14 de agosto 2003.

das primeiras medidas da COMARCO foi impedir que o agricultor utilizasse a madeira, o que foi feito por empreiteiros (SILVA, 2015).

É esta a gênese da história de Buriticupu, inscrita por bravos pioneiros que com sua força de trabalho fizeram Buriticupu prosperar a despeito de todas as agruras vividas, inclusive, referentes a perdas irreparáveis como a morte de entes familiares para as doenças típicas da região e sem a devida assistência à saúde.

O chamado desenvolvimento econômico se fez, Buriticupu transformou-se de área de colonização agrícola em município, porém, em detrimento da justiça social. Por meio de plebiscito, sua emancipação política foi aprovada, em 1994, com mais de 96% dos que votaram e sua instalação ocorreu em 1997 (SILVA, 2015). De forma que o território foi demarcado com área de 2.720 km², onde vive, atualmente, uma população estimada em 69.548 habitantes. No quadro 3, é possível fazermos um cotejamento entre o IDH de Buriticupu e o IDHM do Maranhão nos anos de 1991, 2000 e 2010.

Quadro 3 – Cotejamento entre IDH de Buriticupu e o IDHM do Maranhão

ANO	IDHM BURITICUPU	IDHM MARANHÃO
1991	0,237	0,357
2000	0,342	0,476
2010	0,556	0,639

Fonte: (IBGEc), (IBGEed).

Fazendo essa comparação, podemos perceber que o município de Buriticupu, no geral, apresenta um crescimento maior em seu IDH do que o estado do Maranhão, representando um avanço significativo.

Entretanto, como um município, à época, recém-criado, pois o curso teve início já em 1998, ofereceu uma infraestrutura deficitária para o desenvolvimento dos cursos. O laboratório de Informática disponibilizado para o Programa não atendia às necessidades de todos os acadêmicos e o acesso à internet era precário. O processo de implantação da biblioteca¹⁹ foi bastante deficiente, tornando precária a realização da pesquisa, da leitura básica para a produção das atividades propostas. Convém destacar, não obstante, o pioneirismo da iniciativa, pois a firmação do convênio entre a prefeitura e a UFMA para o desenvolvimento do PROEB ocorreu concomitantemente à implantação da estrutura

¹⁹ Consideramos relevante registrar que, no município, não havia biblioteca, a que se implantou para a estrutura de funcionamento da pesquisa para o Proeb/UFMA era, portanto, a biblioteca de Buriticupu.

administrativa municipal. Ação que demonstra a compreensão da importância da educação para o desenvolvimento do município recém-criado.

Quanto ao funcionamento dos cursos, que se definem como emergenciais em cada município, as aulas são ministradas aos sábados e domingos, nas sedes dos municípios em que os professores-alunos exercem a docência, perfazendo quinze horas semanais por disciplina. De acordo com a carga horária das disciplinas, estas são reunidas em grupos de duas a quatro disciplinas bimestrais, durante um período de 200 dias letivos anuais. As aulas dos professores-alunos são ministradas por professores da UFMA que se deslocam para esses municípios nos finais de semana.

Dessa forma, tanto os professores-alunos quanto os professores formadores, após quarenta horas semanais de trabalho, enfrentam mais aulas nos finais de semana sem oportunidade de recompor as energias físicas e intelectuais. Além disso, enfrentam a ausência de espaços adequados para a ministração das aulas, sem falar de todas as formas de percalços em que o “trabalho extra” os coloca.

O Programa tem como meta formar professores para as várias Licenciaturas (Matemática, Química, História, Física, Pedagogia-magistério, Biologia, Geografia e Letras). E considerando que o Programa se destina a professores em efetivo exercício da docência, em suas bases metodológicas, o trabalho é concebido como o princípio educativo norteador e o processo de ensino-aprendizagem tem como fim a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Com base nesses princípios, o Proeb/UFMA prevê dentre outros aspectos: a) que seja valorizada a ação docente do professor/aluno (assim chamados os licenciandos) através de acompanhamento permanente do cotidiano de sala de aula de maneira que a relação teoria/prática seja objeto de constante discussão e análise; b) que o Estágio Supervisionado não ocorra somente no final do curso, mas seja realizado de maneira que a integralização da carga horária a ele destinada ocorra no decorrer do curso, considerando-se a regência de classe uma prática continuamente avaliada, discutida e revisada e que a atuação do professor/aluno seja computada como avaliação discente indispensável à formação, estratégia que permitirá a redução da duração do curso; c) que o professor/aluno seja permanentemente acompanhado pelo professor supervisor, presença frequente na sala de aula do referido professor/aluno para garantia do equilíbrio teoria/prática; d) que sejam constantemente analisadas situações de sala de aula à luz dos conteúdos curriculares e das novas propostas de prática educativa, promovendo a alternância entre formação acadêmica e profissional, teoria e prática; e) que sejam oferecidas, paralelamente às disciplinas ofertadas, sempre que

necessário, atividades de extensão, em colaboração com a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis, a partir das necessidades e objetivos das disciplinas e de comum acordo com o docente responsável por elas (UFMA, 1998).

Como podemos perceber nos itens elencados, extraídos do documento do Programa, o currículo deveria ser centrado na relação educação e trabalho, tendo este como princípio educativo. O que contribuiria para a profissionalização docente, por conceber o processo de formação como um ato político. Entretanto, na prática, conforme declaram os entrevistados, de forma predominante, concretizou-se a ênfase à apresentação dos conteúdos científicos sem a devida conexão com a realidade profissional. A prática de ensino ficou reduzida ao estágio supervisionado que se deu apenas no final do curso, não sendo percebida por parte dos professores formadores a necessária articulação teoria/prática, tendo em vista a utilização metodológica do princípio proposto documentalmente.

Sobre o perfil profissiográfico, o documento do Programa prevê que o graduado apresente: a) competência intelectual e técnica, prevendo domínio dos conteúdos gerais da habilitação escolhida e dos fundamentos da educação, conhecimento do processo de ensino-aprendizagem e polivalência e capacidade de integração dos conteúdos; b) criatividade para trabalhar interdisciplinarmente, para renovar as práticas pedagógicas, para ter abertura cultural e para inovação tecnológica; c) consciência profissional e política; d) compromisso com a função social da escola e com o papel do educador; e) conhecimento do meio sociocultural; f) conhecimento do seu potencial de multiplicador de conhecimento e de transformador do meio social em que atua e g) ética profissional (UFMA, 1998).

Com relação a esses aspectos, segundo Lauande (2010), o Programa traz uma visão que se aproxima do paradigma do professor pesquisador/reflexivo, pois está conectado ao contexto social, trabalhando a competência teórica e prática para pensar as múltiplas determinações que incidem sobre o ato educativo. Mas, de acordo com nossa análise, o documento nos pareceu omisso, aponta as competências que deverá ter o formado, sem apresentar reflexões e argumentações teóricas sobre os comportamentos que devem ser adquiridos ao longo da construção de sua formação.

O currículo do curso de Licenciatura em Letras do Proeb/UFMA tem a seguinte organização: o tronco comum, que compreende 960 horas e contempla as disciplinas destinadas à formação pedagógica e à cultura geral; o tronco diversificado, formado pelas disciplinas específicas da área de conhecimento de cada curso e possui, também, carga horária de 960 horas; o estágio supervisionado, com 315 horas a serem integralizadas no decorrer do curso; 69 horas para orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (UFMA, 1998).

Além disso, é prevista a realização de seminários de interesse geral ou de interesse específico de cada curso (UFMA, 1998). Os Seminários Interdisciplinares deveriam trazer a possibilidade de interação entre teoria e prática, visando à construção de saberes voltados à formação dos professores-alunos. Outra possibilidade a ser proporcionada aos licenciandos era a formação de uma atitude investigativa.

Quanto às disciplinas do tronco comum estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Disciplinas do tronco comum a todas as licenciaturas e suas respectivas cargas horárias

DISCIPLINAS DO TRONCO COMUM	CARGA HORÁRIA
Filosofia da Educação	60 horas
Psicologia da Educação	60 horas
Didática Geral	60 horas
Sociologia da Educação	30 horas
História da Educação	30 horas
Política e Planejamento	30 horas
Estrutura e Funcionamento	30 horas
Língua Portuguesa I	60 horas
Fundamentos de Matemática	60 horas
Língua Portuguesa II	60 horas
Tópicos de Matemática de 1º e 2º graus	60 horas
Educação e Saúde	60 horas
Introdução à Informática	60 horas
Inglês I	60 horas
Educação Física	60 horas
Artes Plásticas	30 horas
Jogos Teatrais e Criação Coletiva no Ensino Básico	30 horas
Metodologia Científica	60 horas
Educação Ambiental	60 horas
TOTAL	960 horas

Adaptado de UFMA (1998).

Como podemos constatar no quadro acima, embora o tronco comum apresente um total de 960 horas, as disciplinas que se destinam à formação pedagógica totalizam somente 300 horas. As demais disciplinas tratam de temas transversais, interdisciplinares e complementares. Dessas, somente as disciplinas de Filosofia da Educação, Psicologia da

Educação e Didática Geral têm 60 horas. Segundo a estrutura do funcionamento do curso, essas disciplinas são trabalhadas em quatro finais de semana. Já as demais, Sociologia da Educação, História da Educação, Política e Planejamento e Estrutura e Funcionamento, com apenas 30 horas, são trabalhadas em apenas dois finais de semana.

Comparando o perfil profissiográfico dos formados pelo Programa com as disciplinas disponibilizadas, fica evidenciado que, pela natureza complexa desses conhecimentos e das competências previstas, a carga horária das disciplinas é relativamente reduzida para uma compreensão contextualizada do fenômeno educativo. O que pode fragilizar a formação do licenciado, contribuindo para que este, com uma compreensão limitada do impacto dos processos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais sobre a educação, reproduza a estrutura social posta.

Já o tronco diversificado, que é composto pelas disciplinas que se destinam à formação da área específica, é apresentado no quadro 5.

Quadro 5 – Disciplinas destinadas à formação específica

DISCIPLINAS DO TRONCO DIVERSIFICADO	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa III	60 horas
Latim	60 horas
Língua Estrangeira II – Inglês	60 horas
Linguística	60 horas
Língua Estrangeira III	60 horas
Língua Portuguesa IV	60 horas
Teoria da Literatura	90 horas
Literatura Infante-Juvenil	30 horas
Língua Portuguesa V	60 horas
Língua Estrangeira IV – Inglês	60 horas
Literatura Portuguesa	60 horas
Literatura Brasileira	60 horas
Língua Portuguesa VI	60 horas
Literatura Brasileira II	60 horas
Língua Estrangeira V – Inglês	60 horas
Literatura Estrangeira	60 horas
TOTAL	960 horas

Adaptado de UFMA (1998).

O documento base do Programa, além de trazer o perfil profissiográfico, que é comum a todas as licenciaturas oferecidas pelo Proeb/UFMA, explicita o perfil profissional do licenciado em Letras, afirmando que este deve atender às seguintes exigências: a) consciência profissional que lhe possibilite adequar a educação ao contexto social, político, econômico e cultural; b) domínio do conteúdo específico; c) atualização de conteúdo, de modo a torná-lo capaz de acompanhar a evolução da ação educativa e d) domínio de técnicas e recursos didáticos que lhe permitam aliar teoria e prática para a perfeita realização da ação educativa (UFMA, 1998).

Quando fazemos o cotejamento entre as competências do perfil profissiográfico²⁰ e as do perfil profissional do licenciado em Letras e, ainda, entre o currículo ofertado podemos perceber limitações no desenvolvimento de tais competências. Um exemplo dessas limitações é a prevalência da formação específica em detrimento da formação pedagógica dos licenciados²¹.

Alguns estudos revelam que cursos pautados em concepções conteudistas e pragmatistas desconfiguram a formação docente e acarretam prejuízos de aspectos essenciais na definição da qualidade do processo formativo, como é o caso da articulação nos currículos dos fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos e psicológicos com os componentes pedagógicos e os específicos de cada licenciatura (CAVALCANTI, 2002; NASCIMENTO; MELO, 2005). Questões que se agravam com o aligeiramento com que são tratadas tais dimensões curriculares em cursos emergenciais com o formato do Proeb/UFMA.

Com relação ao tronco diversificado, outra lacuna evidenciada diz respeito ao importante debate que se faz em torno da Educação Linguística para o processo de ensino/aprendizagem da língua materna. Para exemplificar, a matriz curricular do curso só contava com uma disciplina de Linguística, com carga horária de 60 horas. Carga horária insuficiente para dar conta de um universo de conhecimentos e questionamentos totalmente necessário à formação/profissionalização docente nos dias contemporâneos.

A ausência de disciplinas como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Psicolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso no currículo do licenciado pode refletir negativamente na prática docente. Com a ausência desses estudos linguísticos, o ensino da língua materna acaba por priorizar a inculcação de normas e regras e o estudo da gramática centrada em si mesma. Essas teorias ampliaram o objeto de estudos da linguagem,

²⁰ Ver página 56.

²¹ Sobre a prevalência da formação específica sobre a pedagógica, ver a carga horária destinada à formação pedagógica na página 57.

extrapolando os limites da palavra e da frase, procurando reintroduzir, em seu escopo teórico, o sujeito e a situação da comunicação, até então excluídos das pesquisas sobre a linguagem pelos postulados da Linguística estrutural (BENTES, 2001).

O estudo isolado de estruturas, regras gramaticais pode fragmentar o desenvolvimento da competência discursiva, tornando o conteúdo vazio, pois “desconectado da realidade, desconectado da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2005, p. 66).

Daí a importância desses estudos, pois, nessa perspectiva, o ensino de língua materna proporcionará ao educando uma formação que contribuirá para o desenvolvimento da cidadania, tendo em vista a emancipação humana.

Para a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), os cursos de formação de professores em caráter emergencial negligenciam algo que é essencial ao professor-aluno: uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais (BONFIM, NASCIMENTO, mimeo).

Assim, as reflexões realizadas sobre a formação inicial docente, por meio do Proeb/UFMA, permitem-nos avaliar que a execução demonstra fragilidades e limitações nas suas condições estruturais de concretização do projeto, requerendo a reformulação dos cursos como processo constante e contínuo. Por outro lado, é evidente que a iniciativa avança em relação à democratização do acesso ao ensino superior, uma carência no interior do estado.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Como diz Jodelet (2009), as representações são sempre de alguém, conhecer o contexto de vida dessas pessoas permite acessar os significados atribuídos ao objeto localizado no seu meio social e material, permite examinar como os significados são articulados à sensibilidade, aos interesses, desejos, às emoções e ao funcionamento cognitivo desse sujeito.

As representações, portanto, como construções simbólicas, carregam as características dos sujeitos que as constroem. Nesta pesquisa, os sujeitos pertencem ao grupo de licenciados em Letras pelo Proeb/UFMA em Buriticupu, durante o período de 1998 a 2003. Este grupo de licenciados, por sua vez, são todos professores em efetivo exercício de sala de aula nas escolas da rede municipal buriticupuense. Além de investigar até que ponto a

relação professor-aluno influenciou na formação inicial desses professores, nosso interesse era captar os elementos constituintes das representações sociais advindos da concepção do grupo pesquisado sobre a relação professor-aluno, bem como identificar em que medida essas representações têm repercutido na percepção das práticas pedagógicas desses docentes.

Assim, como não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito, a população ou conjunto social que mantém tal representação (SÁ, 1998), utilizamos o questionário de perfil para colher os traços que identificam o perfil dos entrevistados. Os dados coletados dizem respeito a vários aspectos, como: faixa etária, sexo, estado civil, escolaridade dos pais, renda, situação funcional, tempo de serviço, formação continuada, grau de satisfação em relação ao curso de graduação dentre outros.

Os sujeitos, para terem o anonimato preservado, foram identificados no quarto capítulo como **L1, L2, L3, L4** consecutivamente, respeitando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Um aspecto que nos chama a atenção nos dados de identificação dos sujeitos, é a presença marcante da mulher no universo pesquisado. Segundo os dados, 85% dos entrevistados são do sexo feminino e apenas 15%, são do sexo masculino. Esse percentual fica ainda mais significativo quando observamos o número total de 34 licenciados da turma. O percentual feminino sobe para 88,24% e o percentual masculino é reduzido para 11,76%.

O que aponta para a construção histórica representacional de que o magistério, especialmente, da educação infantil e do ensino fundamental é uma profissão de mulheres. O magistério seria considerado uma atividade de entrega e doação e exerceriam a profissão aquelas que tivessem vocação, sendo representado como uma atividade movida pelo afeto, entrega e doação. Para tal concepção, a mulher seria dotada de capacidade para superar as adversidades peculiares à docência, constituindo-se como professora trabalhadora e dedicada sem muito reivindicar.

Entretanto, a história da feminização da profissão docente explica que o discurso vinculando o magistério como uma extensão da maternidade foi utilizado para justificar a saída dos homens das salas de aula em busca de atividades que oferecessem melhor remuneração e legitimar a entrada das mulheres nas escolas (ROSA, 2011). Isso porque o salário do magistério não atraía mais os homens.

Nesse sentido, para que o processo de escolarização se democratizasse era necessário que o professor custasse pouco. Logo, era bastante adequado o discurso de que a alma feminina possui vocação natural para a profissão. Em consequência, a mulher foi

preenchendo as vagas para o atendimento à demanda, de forma que, atualmente, por todo o território brasileiro se constata a predominância da mulher na profissão docente.

Um estudo exploratório realizado pela equipe técnica da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, traz uma visão panorâmica do perfil docente brasileiro. Segundo o estudo, nas creches, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontramos situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino (INEP, 2009).

Com relação à faixa etária, gênero, escolaridade dos pais e das mães, os quadros a seguir apresentam a caracterização dos entrevistados.

Quadro 6 – Caracterização por faixa etária e gênero

GÊNERO	30 e 35 anos	36 e 40 anos	41 ou mais	TOTAL
Masculino		1	2	3
Feminino	2	6	9	17
TOTAL	2	7	11	20

Fonte: Dados colhidos pelo questionário de perfil.

Quadro 7 – Nível de escolaridade das mães e dos pais

NÍVEL DE ESCOLARIDADE	DAS MÃES	DOS PAIS	TOTAL
Sem Escolaridade	7	4	11
Ens. Fundamental menor	9	8	17
Ens. Fundamental Incompleto		3	3
Ens. Fundamental maior	1	2	3
Ens. Médio Completo	1	2	3
Ens. Médio Incompleto			-
Ens. Superior	2		2
Desconhecido		1	1
TOTAL	20	20	40

Fonte: Dados colhidos pelo Questionário de perfil.

Sobre a escolaridade das mães, chama-nos a atenção o fato de que somente dois dos entrevistados possuem mães com formação em nível superior e, em ambos os casos, as mães foram formadas, também, pelo Proeb/UFMA, no mesmo período.

Em relação ao estado civil, 14 declararam-se casados; cinco declararam-se solteiros e apenas uma, separada. Com respeito à renda familiar, 13 dos entrevistados percebem de três a dez salários mínimos e sete possuem uma renda de até três salários mínimos²².

Em se tratando da formação dos sujeitos pesquisados, apenas duas professoras fizeram outra graduação em Pedagogia. Uma pela UFMA/EAD no polo Bom Jesus das Selvas no Maranhão e outra pelo Instituto São Paulo, demonstrando o desejo de aprofundar os conhecimentos pedagógicos.

Quanto à pós-graduação, somente um dos entrevistados não tem especialização, os demais são especialistas. Destacamos que, considerando as dificuldades de locomoção para outras localidades em busca de formação, esses dados mostram o empenho desses professores em buscar uma qualificação para o exercício docente. O quadro abaixo apresenta o resultado desse esforço, a formação continuada dos professores entrevistados em nível de especialização.

Quadro 8 – Formação continuada dos professores entrevistados

PROFESSOR	FORMAÇÃO CONTINUADA
L1	Não possui
L2	Especialização em Língua Portuguesa
L3	Especialização em Orientação Educacional
L4	Especialização em Língua Portuguesa e Inglesa
L5	Especialização em Literatura
L6	Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa, Literatura e Linguística
L7	Especialização em Linguística
L8	Especialização em Língua Portuguesa e Inglesa
L9	Especialização em Língua Portuguesa
L10	Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa
L11	Especialização Psicopedagogia
L12	Especialização em Literatura e Linguística

²² Foi utilizado o valor de referência do salário mínimo vigente em 2015 que é de R\$ 788,00 (setecentos e oitenta e oito reais), instituído pelo Decreto presidencial nº 8.381, de 29 de dezembro de 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8381.htm. Acesso em 04/04/2015.

L13	Especialização em Literatura e Língua Portuguesa
L14	Especialização em Gestão Educacional
L15	Especialização em Letras
L16	Especialização em Pedagogia
L17	Especialização em Linguagens e Códigos e Língua Inglesa
L18	Especialização Metodologia da Língua Portuguesa
L19	Especialização em Língua Portuguesa e Literatura
L20	Especialização em Língua Portuguesa

Fonte: dados colhidos pelo Questionário de Perfil.

Os dados demonstram um investimento na formação continuada e, ainda, que a maioria dos professores investigados procurou crescimento na área de formação, possivelmente por entender que por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão é possível alcançar o aprofundamento dos saberes necessários à prática docente.

Quanto à situação funcional, todos são efetivos da rede municipal, o que se justifica, porque o Proeb/UFMA é destinado aos professores sem formação da rede municipal. Respondendo às exigências da LDB nº 9.394/96, que estabelece, no art. 62, a formação em nível superior para os docentes que irão atuar na educação básica. O regime de trabalho dos sujeitos é de 40 horas semanais, com jornada em turno duplo²³. Quatro professores declararam trabalhar em três turnos, pois também são professores ou da rede estadual ou da rede particular de ensino. A distribuição geral dos docentes pesquisados por turno é apresentada no Quadro 9.

Quadro 9 – Distribuição dos professores pesquisados segundo o turno de trabalho

TURNO	TOTAL DE PROFESSORES
Matutino e vespertino	14
Matutino e noturno	2
Matutino, vespertino e noturno	4
TOTAL	20

Fonte: Dados colhidos pelo questionário de perfil.

Como podemos perceber, o fato de os professores trabalharem em dois ou até três turnos é um aspecto que pode ter dificultado o processo de formação desses professores. Isso porque, no final de semana, estavam cansados em consequência da dura jornada de trabalho

²³ Com exceção de uma professora que, por assumir duas matrículas na rede estadual de ensino, solicitou a redução da jornada de trabalho para 20 horas semanais.

sem descanso, portanto, sem a recomposição das forças físicas e intelectuais, necessárias para a construção dos conhecimentos. Rotineiramente, acontecia de, após as aulas, aos domingos, levarem consigo atividades propostas nas disciplinas do curso, as quais deveriam ser entregues no final de semana seguinte.

O tempo de serviço dos professores entrevistados, também, chama a atenção, pois 90% têm 17 anos de profissão e 5% têm 22, correspondendo, conforme a proposição de Huberman (2000), à fase de diversificação (7 a 25 anos de carreira). Segundo esse estudo, o professor passa por fases durante sua carreira. E nessa fase em que a maioria dos entrevistados se encontra, é característico aos docentes desenvolverem experiências pessoais, diversificarem os recursos didáticos e dar maior tratamento aos conhecimentos abordados. Somente 5% dos entrevistados possuem 27 anos de serviço, correspondendo, segundo o mesmo estudo, à fase de serenidade (25 a 35 anos de carreira). Esta apresenta aspectos variados, como maior distanciamento afetivo, decréscimo do nível de ambição, aumento de confiança e tendência para maior rigidez, acentuando-se a resistência às mudanças.

Entretanto, segundo o mesmo autor, convém destacar que, em qualquer das fases propostas, é preciso considerar que cada professor possui um percurso peculiar e que as fases mencionadas apenas apontam para certas características que se desenham ao longo desse percurso. Assim, tais fases devem ser consideradas como tendências, das quais os professores podem num momento se aproximar ou se afastar.

Por fim, aproveitamos o questionário para saber dos licenciados pelo Proeb/UFMA o nível de satisfação em relação à formação inicial. E 70% dos entrevistados se declararam muito satisfeitos; 25% declararam-se satisfeitos e apenas 5%, correspondendo a uma pessoa, declarou-se indiferente, pois o curso que fez não era o desejado, “o fez por falta de opção, só para ter uma graduação”. Já os entrevistados que representam um percentual de 95%, como explicação para o grau de satisfação, disseram que, apesar de ser um curso oferecido por um programa especial, que acontecia aos finais de semana, o curso contribuiu muito com a aquisição dos conhecimentos da área específica e com a reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, houve declarações que apontaram a qualificação como um fator de “crescimento profissional” e de mobilidade social, uma vez que “abriu um leque de possibilidades, de perspectiva de trabalho”.

Um percentual bastante expressivo que somado às declarações dos entrevistados confirmam a percepção que tivemos durante as entrevistas quando expressaram a satisfação por terem realizado sua formação inicial na Universidade Federal do Maranhão. Expressando a representação social de que a UFMA é uma universidade pública de qualidade.

Representação ancorada possivelmente na credibilidade conquistada por essa instituição, na gratuidade do ensino ofertado, no fato de ser uma instituição federal, nas histórias de sucesso dos seus egressos, na significação de que a universidade pública é o caminho para a profissionalização.

Nesse sentido, como diz Moscovici (2012a), ocorre a objetivação, ou o processo de transformação das noções abstratas em algo concreto, quase tangível. Melhor dizendo, a representação social adquire uma consistência quase palpável para o grupo pesquisado.

Esse fato positivo demonstra que, embora sendo um programa emergencial, destinado a corrigir um déficit de professores com formação em nível superior, com uma estrutura que expõe limitações, por exemplo, o fato de acontecer aos finais de semana, sem qualquer redução na carga horária do professor-aluno, o programa oportunizou o desenvolvimento da autoestima dos professores, possibilitando a participação em concursos públicos, despertando o desejo de continuar aprendendo e buscando sua profissionalização.

Isso nos permite afirmar que, apesar dos condicionamentos e limitações impostos ao Programa, a licenciatura oferecida pelo Proeb/UFMA, repercutiu de forma positiva, pois o curso ofertado proporcionou a realização de uma formação intelectual e profissional, permitindo aos licenciados a reflexão sobre a prática docente, com consequência no sistema educacional do município. Além disso, possibilitou aos mesmos avançar em busca de melhores oportunidades de trabalho.

4 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS LICENCIADOS

As representações sociais são consideradas um conhecimento espontâneo, conhecimento do senso comum, constituído a partir das experiências, das informações, dos saberes transmitidos pela tradição, pela educação, pela comunicação social. Elas se cristalizam por meio da fala, dos gestos, dos encontros nos universos cotidianos dos indivíduos e estão presentes nas instituições, nas relações e práticas sociais, nos objetos produzidos ou consumidos, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais (MOSCOVICI, 2012; SÁ, 1998).

Por isso, como procuramos apreender as representações sociais dos licenciados sobre a relação professor-aluno, nesta pesquisa, elas foram captadas das falas dos sujeitos pesquisados, pois é por meio da linguagem que o conhecimento é compartilhado, constituindo-se num importante veículo das representações sociais.

Assim, sendo as representações sociais mediatizadas pela linguagem e compreendendo que esta não é transparente, pois qualquer discurso é a materialização das formações ideológicas, e por elas é determinado, cabe trazer para elucidação dessa questão a contribuição de Gilly (1980 apud BIDARRA, p. 31, 1985). Para o autor, os conceitos que usamos para descrever o outro estão ligados ao universo de representação não por causa de suas significações intrínsecas ou etimológicas, mas devido ao seu uso social. As conotações triviais, comuns das palavras que usamos para descrever o outro estão ligadas ao sistema “representacional de quem as emprega e que é, por sua vez, determinado por valores socioinstitucionais. As dimensões semânticas e as dimensões da representação são determinadas por fatores sociais e psicossociais”.

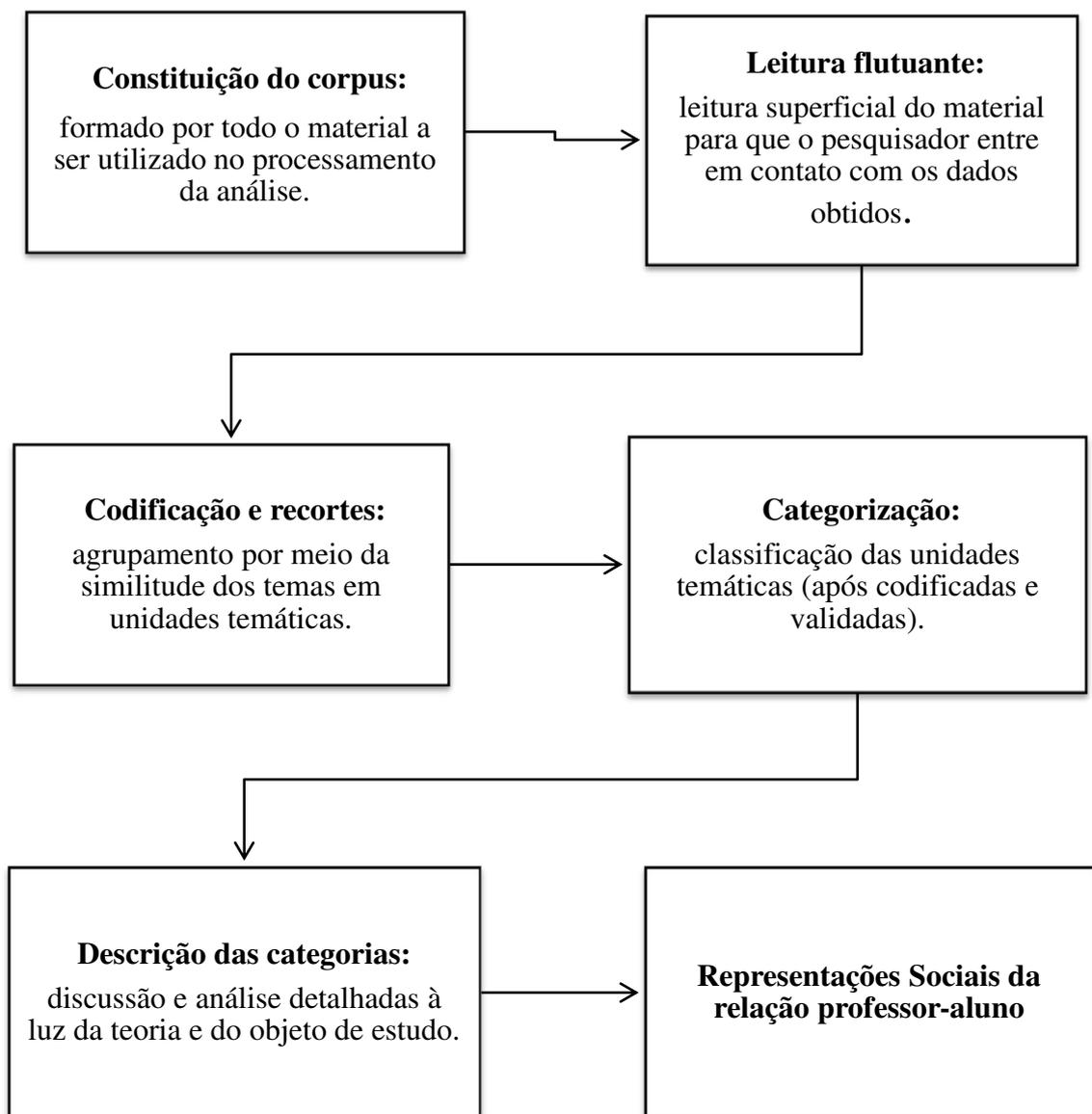
A técnica utilizada para essa apreensão foi a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) que se apoia nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem concebida “como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2005, p. 14).

Assim, neste capítulo, apresentamos o conteúdo das entrevistas semiestruturadas analisadas por meio da Análise de Conteúdo, cuja intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou, eventualmente, de recepção. Inferência esta que recorre a indicadores, quantitativos ou não (Bardin, 1977).

Para compor esta análise, esforçamo-nos para deixar fluir os sentidos que os sujeitos participantes da pesquisa atribuíram às suas falas, para não exercer imposição interpretativa sobre eles. À medida que os elementos representacionais iam sendo percebidos, estes eram remetidos a estudos teóricos realizados. A análise consubstanciou nossas interpretações e nos permitiu inferir representações sociais dos professores entrevistados sobre a relação professor-aluno vivenciada na graduação.

Para efetuarmos o procedimento da análise de conteúdo das entrevistas, seguimos as etapas operacionais apresentadas por Bardin (1977), Saraiva (2007) e Coutinho (2011) que estão ilustradas na figura 1.

Figura 1 – Etapas Operacionais da Análise de Conteúdo



Adaptado de Saraiva (2007) e Coutinho (2011).

Como se pode notar na figura acima, na primeira etapa, ocorreu a constituição do corpus da nossa pesquisa, formado pelas vinte entrevistas transcritas. Sobre a sua realização já tratamos na apresentação do percurso metodológico. Na segunda etapa, fizemos a leitura flutuante do material coletado, com a finalidade de ter uma visão geral do conteúdo das entrevistas, isso após a transcrição porque, na verdade, na realização das entrevistas, tivemos nosso primeiro contato com o conteúdo. Além disso, o trabalho com a transcrição, realizado mediante várias audições, deu-nos uma noção global dos textos.

Na terceira etapa, realizamos a codificação e recortes que, segundo Bardin (1977), corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto. Transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo que pode servir de índices para que o analista descreva as características pertinentes ao conteúdo. Esta etapa nos permitiu fazer o agrupamento das unidades temáticas, presentes nas falas dos investigados, a partir de núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar algo para o objetivo analítico escolhido.

Na quarta etapa, a categorização, classificamos as subcategorias oriundas do conjunto de unidades temáticas e, também, definimos as categorias resultantes da composição das subcategorias. A categorização nos forneceu, de forma condensada, uma representação dos dados brutos. Estes foram tratados de maneira a serem significativos e válidos, permitindo elaborar tabelas de resultados que resumiram e puseram em relevo as informações fornecidas pela análise. A partir desse procedimento sistemático, descrevemos, discutimos e analisamos as categorias à luz da teoria e do objeto de estudo.

Após a operacionalização das etapas elucidadas, obtivemos sete categorias, 18 subcategorias e 212 unidades temáticas. Essas variáveis foram reunidas em duas classes temáticas: “**Educação**” e “**Relação professor-aluno**”. Cabe registrar que a definição das categorias se deu *a posteriori*, ou seja, elas emergiram das falas, do conteúdo das entrevistas. O que possibilitou a apreensão de vários significados que os participantes dão ao objeto pesquisado, revelando diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de educação etc.

O conjunto de dados resultantes desse procedimento foram condensados e organizados na tabela 1.

Tabela 1 – Classes temáticas, Categorias e Subcategorias emergentes da Análise de Conteúdo, com suas respectivas unidades temáticas

CLASSES TEMÁTICAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES TEMÁTICAS	
EDUCAÇÃO	Concepção	1. Processo socializador / transformador / libertador	17	
		2. Instrumento de mobilidade social	7	
		3. Reprodução do conhecimento	2	
	Aspectos privilegiados nas aulas	1. Conteúdo	21	
		2. Formação	5	
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	Concepção	1. Relação de afetividade	12	
		2. Relação de diálogo/respeito	13	
		3. Relação de transferência mútua de saberes	4	
	Cotidiano	1. Próxima/Boa	18	
		2. Distante/Formal	28	
		3. Hierárquica/tradicional	3	
	Influência na graduação	1. Na aprendizagem dos conhecimentos	9	
		2. No desenvolvimento do curso	8	
		3. Na mudança de postura na docência	4	
	Repercussão na prática profissional	1. Na mudança de postura na relação	19	
		2. Em uma prática diferente da vivenciada	12	
	Alguns episódios	1. Positivos	11	
		2. Negativos	19	
	TOTAL DE UNIDADES TEMÁTICAS			212

Fonte: Dados coletados pela autora por meio da entrevista.

Para a exposição e discussão dos resultados, usamos a sequência das classes temáticas, suas respectivas categorias e subcategorias expostas na tabela acima, apresentando os resultados dos conteúdos das entrevistas por meio de frequência e percentagem das unidades temáticas. Esclarecemos que as percentagens foram calculadas a partir do total de unidades temáticas identificadas e não a partir do número de professores entrevistados.

A primeira classe temática **Educação** emergiu de 52 unidades temáticas, que por sua vez, foram agrupadas em duas categorias: **concepção** de educação e **aspectos privilegiados nas aulas**. A categoria **concepção** de educação surgiu do agrupamento de 26 unidades temáticas, conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Unidades temáticas da concepção de educação

UNIDADES TEMÁTICAS	f	%
Processo socializador/transformador/libertador – “(...) Sem a educação como seria o tratamento entre as pessoas, a comunicação, o comportamento, a convivência? (); é através da educação que o indivíduo consegue se encontrar, se localizar na vida (); é um meio pelo qual as pessoas alcançam melhor desenvolvimento (); é algo que vai abrir novos caminhos que vão te dar uma oportunidade melhor de viver e conviver também (); é um meio pelo qual cada ser, individualmente, coletivamente, busca conhecimento (); se não tivéssemos uma educação como poderíamos educar nossos filhos e nos relacionar com as pessoas (); é o meio mais viável que o ser humano tem pra se desenvolver, pra conhecer o mundo ao seu redor e interagir (); é o único instrumento que pode levar o homem ao conhecimento de si mesmo, como ser humano (); formar o indivíduo como um todo (); eu acredito que ela tira a gente de uma situação de opressão mesmo e coloca numa situação de cidadania (); é uma trajetória de crescimento () a educação tem transformado o ser humano (2); é o ato de transformar o aluno em um cidadão (2); não dá nem pra comparar minha vida antes da educação e a minha vida depois da educação, é uma diferença tremenda (); ela prepara para a cidadania ()”.	17	65,38
Instrumento de mobilidade social – “(...) sem essa educação formal eu não teria conseguido tanta coisa que consegui (); a educação é tudo, sem a educação eu não seria o que eu sou hoje (); a educação é progresso para todas as classes sociais (); leva a pessoa a conseguir, a alcançar seus objetivos (3); um meio também pelo qual as pessoas podem alcançar uma vida melhor, uma vida mais digna ()”.	7	26,92
Reprodução do conhecimento – “(...) A educação é você transmitir o conteúdo, o conhecimento ao aluno (2)”.	2	7,70
TOTAL	26	100

Fonte: Dados coletados pela autora por meio da entrevista.

Analisando as 26 unidades temáticas da **concepção** de educação, percebemos que 65,38% expressam o pensamento dos participantes da pesquisa sobre a educação como processo socializador, transformador, libertador. Esse modo de conceber a educação traz em si a consciência de que à educação cabe a função social de formar o ser humano para a emancipação. Concepção que nos lembra de Paulo Freire²⁴, para quem a tão necessária libertação do oprimido é possível por meio de uma educação problematizadora.

Na educação proposta por Freire, o processo educativo extrapola a promoção do acesso aos conhecimentos humanos acumulados, pois proporciona a libertação da consciência humana, preparando a pessoa para intervir em seu contexto social e continuar o permanente processo de construção e humanização.

Essa concepção expressa por 65,38% das unidades temáticas dos entrevistados nos revela que há uma representação social que se consolida prioritariamente. Uma representação

²⁴ Em sua obra, “A Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire discute as concepções de educação bancária, como uma educação cujo propósito é a domesticação e de educação problematizadora que se coloca a serviço da libertação humana.

que demonstra o entendimento da educação problematizadora como fundamental para que os professores pesquisados compreendessem o seu papel no mundo, percebendo a presença da opressão e lutando pela superação.

Nesse sentido, destacamos, também, a visão da educação como fator de desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança, como diz a professora L12.

(...) eu sou um exemplo disso, não dá nem pra comparar minha vida antes da educação e a minha vida depois da educação, é uma diferença tremenda. Hoje, eu tenho orgulho de meus pais terem me incentivado a estudar, de não terem desistido de mim, isso pra mim é uma vitória, eu acredito na educação, por isso que eu estou a tanto tempo trabalhando na educação.

A pesquisa aponta representações em que, dentre as grandes contribuições que a educação pode proporcionar ao ser humano, destacam-se: a capacidade de ter respeito por si mesmo, de acreditar em si; de perceber o valor pessoal e, como consequência, valorizar o outro. Como bem demonstrou a professora entrevistada ao falar da diferença entre a sua vida antes e depois da educação, do orgulho que tem por seus pais terem investido nos estudos dela, que significou “uma vitória”, revelando autoestima e autoconfiança.

Percebemos, ainda, por meio de sete unidades temáticas, correspondendo a 26,92%, que os entrevistados concebem a educação como **Instrumento de mobilidade social**, deixando revelar uma representação social bastante veiculada e ancorada no imaginário da sociedade brasileira e que nem sempre se concretiza. Interferências relacionadas aos problemas da qualidade da escola, do acesso a ela, de outros aspectos circunstanciais podem causar desvios em seus objetivos, finalidades e funções. O assunto é complexo, pois envolve aspectos não somente sociais, mas também econômicos e culturais. Como percebemos, são inúmeros os fatores que contribuem para que a educação deixe de cumprir com o seu papel social e, conseqüentemente, de servir como instrumento de ascensão social (LINS, 1999).

No caso dos sujeitos que, assim, concebem a educação, essa representação pode estar ancorada nas próprias trajetórias de vida, pois, em suas declarações, expressaram que, por meio da educação, tiveram acesso a bens de consumo e qualidade de vida. Para estes sujeitos, conforme o excerto “(...) sem essa educação formal eu não teria conseguido tanta coisa que consegui...” a educação foi o veículo de transferência para outro segmento da sociedade caracterizado como economicamente superior.

Apenas duas unidades temáticas expressaram a concepção de educação como **Reprodução do conhecimento**. Isso nos faz refletir que, se por um lado, ainda persiste esse entendimento, é provável que uma das causas seja explicada pela trajetória escolar desses

sujeitos. Uma trajetória que evidencia as marcas da inculcação de ideologias, da reprodução de conhecimentos, da perpetuação do *status quo*. Marcas estas presentes nas metodologias utilizadas pelos professores, no currículo oficial e oculto adotado pela escola, pelo ideário educacional proposto pelo Projeto Político Pedagógico, entre outros.

Por outro lado, o baixo percentual dessas unidades temáticas, correspondente a 7,70%, revela um enfraquecimento da representação social da educação como reprodução do conhecimento. Mostrando que, para a maioria dos professores pesquisados, a educação bancária, em que o ser humano é “domesticado”, “coisificado”, rebaixado a um recipiente vazio, a um objeto que, passivamente, absorve os conhecimentos que lhe são transferidos, tende a ocupar cada vez menos espaço na academia.

Os dados, aqui, discutidos demonstram o papel das representações sociais nas mudanças sociais, o que pode acontecer por meio da transformação das próprias representações sob o impacto das forças sociais. Isso nos faz entender que não basta focar o fenômeno no nível intraindividual, ou seja, como o sujeito processa a informação, como também não basta focá-lo no nível social, considerando as ideologias, mitos e crenças que circulam em uma determinada sociedade. É necessário entender como o pensamento individual se enraíza no social e como o social influencia o individual, como um e outro se modificam mutuamente (SPINK, 1995).

Vimos, por meio do estudo das origens da universidade brasileira, que herdou pressupostos filosóficos, teóricos e epistemológicos de modelos pedagógicos europeus, como a concepção de educação tem se modificado através dos tempos. A educação que era concebida como reprodução em detrimento da produção do conhecimento gerou um ensino baseado na transmissão de conteúdos e uma aprendizagem entendida como aquisição de informações e demonstrações transmitidas. Os dados analisados nos permitem verificar que somente 7,70%, ainda, expressam uma concepção de educação pautada na transmissão de conhecimentos. A transformação dessa representação social causará impactos, também, no modelo de educação efetivado, pois aqueles que constroem a representação de que a educação é um processo libertador, transformador, socializador terão mais condições de refletir sobre suas práticas pedagógicas e de buscar proporcionar aos seus alunos a possibilidade de crescimento, desenvolvimento e emancipação.

Percebemos, também, que essa concepção de educação como um processo emancipatório é objetivada por meio da metáfora “a educação é um pilar” (L15). Sugerindo que a educação é um suporte necessário para que o ser humano alcance o seu desenvolvimento integral.

Porém, sabemos que há uma distância entre uma concepção e aquilo que, de fato, efetiva-se. Por isso, nossa intenção era conhecer a concepção que povoa as mentes dos professores entrevistados sobre a educação e fazer o cotejamento entre o que eles pensam e o modelo de educação que tiveram.

No desdobramento da primeira classe temática da análise do conteúdo das entrevistas, temos a categoria **Aspectos privilegiados nas aulas** que, por sua vez, divide-se em duas subcategorias: **Conteúdo** e **Formação**. Esse desdobramento toca numa questão que merece nossa atenção, a distância/proximidade entre o discurso e a prática.

O processamento da codificação textual, bem como o agrupamento das unidades temáticas se encontram condensados na tabela 3 que registra a frequência de ocorrência das unidades temáticas.

Tabela 3 – Unidades temáticas dos aspectos privilegiados nas aulas

UNIDADES TEMÁTICAS	f	%
Conteúdo – “(...) muitos privilegiavam o conteúdo (2); a preocupação maior era com o conteúdo (); apesar de expressarem a importância da formação profissional, de fato, predominava a preocupação em cumprir o conteúdo programado (3); na prática, tudo se voltava para o conteúdo (2); se existia objetivos mais ligados à formação profissional, não partia dos professores, mas do programa porque a maioria vinha com o foco na apresentação do conteúdo mesmo (); chegavam e passavam o conteúdo, não existia a preocupação de como eu seria enquanto profissional (); eram muito tradicionais (3); eram poucos os que davam ênfase à prática em sala de aula (); os conteúdos eram o foco porque de nada adiantaria se a gente estudasse e não ficasse nada do conteúdo (); a professora “X” massacrou a gente por causa do conteúdo (2); isso (foco no conteúdo) foi muito presente na graduação (2); isso (foco no conteúdo) acaba afetando porque quando a gente vai pra faculdade, fica com a expectativa de ser formado pra prática e, quando chega lá, vê que o tradicional está ali (); o professor esquece que existe o ser humano que precisa ser cuidado para que a formação seja completa, que não deve primar só por uma parte ()”.	21	80,77
Formação – “(...) alguns se preocupavam com a formação, trabalhavam o conteúdo, visando à formação, formar um profissional com responsabilidade, com conhecimento (); nossos professores davam ênfase à formação como um todo (); eles sempre primaram pela formação, é claro que o conteúdo é importante, mas não podemos ser somente conteudistas (); a gente via uma preocupação não só com o conteúdo (); alguns professores não estavam preocupados somente em repassar o conteúdo, mas colocar a questão da formação ()”.	5	19,23
TOTAL	26	100

Fonte: Dados coletados pela autora por meio da entrevista.

Ao reunirmos as unidades temáticas dos aspectos privilegiados nas aulas, pudemos perceber que aproximadamente 80,77% delas manifestam a preponderância do paradigma da reprodução do conhecimento sobre o paradigma da produção do conhecimento. O que pode ser observado nos fragmentos das falas da professora denominada L15 que

traduzem a frustração de suas expectativas, pois esperava vivenciar, na formação de nível superior, uma experiência significativa para sua prática profissional:

(...) isso (foco no conteúdo) acaba afetando porque quando a gente vai pra faculdade, fica com a expectativa de ser formado para a prática e, quando chega lá, vê que o tradicional está ali (...) (L15).

(...) o professor esquece que existe o ser humano que precisa ser cuidado para que a formação seja completa, que não deve primar só por uma parte (...) (L15).

(...) se existia objetivos mais ligados à formação profissional, não partia dos professores, mas do programa porque a maioria vinha com o foco na apresentação do conteúdo mesmo (...) (L19).

Já a fala da professora L19, no excerto acima, quando usa a expressão “se”, revela que a relação teoria/prática, por meio de atividades relacionadas ao universo profissional docente, não era percebida, pois os professores privilegiavam o conteúdo. Esses relatos diferem do que propõe o documento base do Proeb/UFMA (UFMA, 1998, p. 3), uma vez que este afirma que os processos pedagógicos compreendem diferentes eixos, os quais são dependentes entre si: o conhecimento pedagógico, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento do desenvolvimento do aluno. Segundo o documento, os eixos devem trabalhar cada um e concomitantemente os planos do “saber” e do “saber fazer”, cabendo às instituições formadoras a construção, em seus programas de habilitação, “do processo de transposição do conhecimento à prática”.

A distância entre o documento e o cotidiano da sala de aula pode ser percebida, ainda mais, quando, em suas bases metodológicas, diz que o trabalho é o princípio educativo norteador do Programa e, para que isso aconteça, prevê que “o professor/aluno seja permanentemente acompanhado pelo professor supervisor”, que este seja presença frequente na sala de aula daquele, garantindo o equilíbrio teoria/prática. Entretanto, torna-se perceptível um distanciamento entre o que estava previsto e o que se concretizou, pois as salas de aula dos licenciandos somente foi visitada pelo professor supervisor no período do estágio.

O Documento prevê, também, pela equipe pedagógica responsável pela supervisão do estágio, a elaboração e discussão de uma proposta de acompanhamento com os professores/alunos, visando análises contínuas do cotidiano da escola, para avaliar e fundamentar sua prática e, assim, melhorar o desempenho destes e a repercussão em sala de aula (UFMA, 1998). O que segundo os entrevistados não aconteceu.

Esses resultados mostram um distanciamento entre a concepção dos professores entrevistados sobre a educação e aquela que dizem ter vivenciado. De modo que, nas declarações, os entrevistados expressaram elementos representacionais sobre a educação

como um processo transformador, libertador, mas relataram ter vivenciado um modelo de educação pautado na transmissão de conteúdos.

Em contraposição ao exposto, a segunda subcategoria identificada por **Formação** é expressa por 19,23% das unidades temáticas, revelando que, para esses entrevistados, existia uma preocupação no discurso de alguns professores com os aspectos formativos do profissional docente. Entretanto, não expressaram como isso acontecia na prática, não conseguiram citar atividades, discussões, análises referentes às práticas de formação.

A segunda classe temática, **Relação professor-aluno**, surgiu em grande parte das unidades temáticas, 160, coincidindo com o nosso objeto de estudo. As unidades temáticas foram agrupadas em 13 subcategorias que, por sua vez, foram reunidas em cinco categorias: **concepção** da relação professor-aluno, seu **cotidiano**, sua **influência na graduação**, sua **repercussão na prática profissional** e **alguns episódios** corridos. A síntese de todo o levantamento realizado a partir dos relatos dos participantes está expressa na tabela 1.

A primeira categoria a ser codificada nessa classe temática foi a **concepção** da relação professor-aluno que reuniu 29 unidades temáticas conforme apresenta a tabela a seguir.

Tabela 4 – Unidades temáticas da concepção da relação professor-aluno

UNIDADES TEMÁTICAS	f	%
Relação de afetividade – “(...) acima de tudo tem que ter afeto entre os dois, do contrário, não tem como acontecer essa relação benéfica (); é uma relação baseada na dedicação, na amizade e muita paciência (); é importante a compreensão, o companheirismo, a amizade mesmo (3); é uma relação de afetividade, você tem que gostar, que ter amor, compreensão (); temos que ter paciência, tratar com carinho, mesmo não estando bem, mas o carinho, o amor, o afeto tem que existir nessa relação (); essa valorização do próprio ser humano, de ver o aluno não como objeto, mas como pessoa (); quanto mais estreita for melhor será para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem (2); relação professor-aluno é como se fosse a relação de pai e filho (); sem amizade não podemos obter uma boa educação ()”.	12	41,38
Relação de diálogo/respeito – “(...) precisa de um professor comunicativo, compreensivo (); o diálogo conta muito para a convivência entre professor e aluno, a maneira como estes se tratam (2); o professor não pode querer ser superior ao aluno, menosprezá-lo, todos são iguais (); a partir da relação que tem com o professor, da liberdade que tem para perguntar, tirar suas dúvidas, pedir um conselho, uma opinião (); se o professor der essa abertura para o aluno ele vai aprender com muito mais facilidade (); não é só ele chegar na sala e ficar no canto dele, dar a aula, tem que ter a interação, tem que abrir espaço para o aluno perguntar, tirar suas dúvidas (); conhecer mais, não só ser aquele educador que chega e impõe o conteúdo e suas regras, mas deve tentar entrar no mundo do aluno, para conhecê-lo e entendê-lo (); se baseia no respeito, no diálogo, na colaboração porque tem que ter o respeito da parte dos dois (4); o indispensável na relação é o respeito mútuo, por mais que eu perceba que o meu aluno é drogado, é “mala”, como professora devo manter o respeito pelo meu aluno ()”.	13	44,82
Relação de transferência mútua de saberes – “(...) é o que nós, educadores, deixamos com o aluno e o que aprendemos com ele (); é essa convivência diária que	4	13,80

marca o professor e o aluno, é o que se deixa e o que se leva (); é uma troca de conhecimentos (); não pode faltar, ainda, por parte do professor, é o reconhecimento de que esse aluno já traz saberes da vida, do trabalho ()”.		
TOTAL	29	100

Fonte: Dados coletados pela autora por meio da entrevista.

A análise do conteúdo nos permitiu ver que, aproximadamente, 41,38% das unidades temáticas expressam que os entrevistados concebem a relação professor-aluno como uma relação afetiva. Os entrevistados demonstraram compreender a importância da afetividade no processo de desenvolvimento do indivíduo e na relação com o outro. Isso nos leva a inferir que a concepção dicotômica entre cognição e afetividade, ao longo da história, vem perdendo, espaço e se fortalece uma concepção de ser humano mais integral. Assim, afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais aceitável analisá-las de forma isolada (MACHADO, 2007).

Nesse sentido, é essencial que o professor de ensino superior considere a afetividade como parte do desenvolvimento, buscando a formação integral dos estudantes, efetuando uma vivência mais positiva da aprendizagem. Essa experiência se reveste de uma importância maior quando o ambiente universitário é o espaço da formação docente, uma vez que estes futuros profissionais irão exercer a docência.

A segunda subcategoria identificada foi a concepção de uma relação dialógica e de respeito entre professor-aluno, extraída de 13 unidades temáticas, representando cerca de 44,82% das falas. Para os entrevistados, a relação entre professor e aluno deveria ser uma relação horizontal, pois baseada no respeito e no diálogo.

Essa percepção nos faz reportar, novamente, aos estudos de Paulo Freire, para quem a dialogicidade é a essência da educação. Uma educação que está a serviço da humanização das pessoas, da transformação das relações de opressão em relações democráticas, construídas com base no diálogo.

O educador, ao dizer “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (1996), fala de um saber necessário à prática educativa e extrapola o sentido estrito do termo, refletindo sobre alguns de seus elementos basilares. Para o autor, não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e ao ser humano; não há diálogo sem humildade, pois sem humildade não existe a possibilidade do aproximar-se do mundo do outro; não há diálogo sem a fé no ser humano, fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar, fé na sua vocação de ser mais (FREIRE, 2005).

Ao se apoiar no amor, na humildade, na fé no ser humano, o diálogo se dá numa relação horizontal, em que a confiança de um sujeito no outro é uma consequência. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse um clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2005).

Nesse sentido lato, por meio de uma abertura aos outros, e para o autor, a experiência de abertura é o elemento fundante do ser inacabado, o diálogo nos faz conhecer o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E esse saber da realidade concreta em que os professores trabalham teria que ser somado ao saber teórico.

Essa compreensão é expressa por um de nossos entrevistados quando diz:

Imagino que o professor deve, hoje, ter uma postura de amigo do aluno, conhecer mais, não só ser aquele educador que chega e impõe o conteúdo e suas regras, mas deve tentar entrar no mundo do aluno, para conhecê-lo e entendê-lo, porque assim ele vai criar situações em que vai poder interferir e ajudar aquele aluno por meio da educação (L1).

Freire (1996) diz que não há dúvida de que as condições materiais em que vivem os alunos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Para o autor (1996, p. 28), “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”.

Assim, necessário é que os professores se abram à realidade dos alunos com quem compartilham sua prática pedagógica. Entretanto, muito frequentemente, a preocupação dos professores com a exposição dos conteúdos está ligada à cobrança pelos resultados. O que faz com que a corrida pelo cumprimento dos prazos, programas, currículo, metas acabe por atropelar o cuidado com a formação humanística.

A terceira subcategoria é referente à concepção da relação professor-aluno como uma relação de **transferência mútua de saberes**, manifestada por aproximadamente 13,80% dos entrevistados. Esse entendimento traz em si o reconhecimento de que, na relação pedagógica, o professor não é o dono do saber, mas um ser em constante formação que aprende na medida em que ensina; reconhece, ainda que o aluno não é um recipiente vazio, mas um sujeito do seu conhecimento que ensina na medida em que aprende.

De forma que podemos dizer que 100% dos professores têm uma concepção da relação professor-aluno pautada nos princípios da afetividade, da dialogicidade, do respeito e do aprendizado recíproco. Percebemos que essa concepção é objetivada, materializada, por exemplo, por meio da metáfora “a relação professor-aluno é uma ponte de entendimento entre

os dois” (L2). Metáfora que encerra forte expressão, pois sem uma relação dialógica fica inviável o processo de ensino-aprendizagem. Concepção que revela elementos constituintes de uma representação social bastante fortalecida para o grupo pesquisado.

Com base nesses dados inferimos uma das funções das representações sociais na orientação dos comportamentos, pois os professores entrevistados declararam que, no exercício da docência, procuram estabelecer essas bases na relação com seus alunos. Inferência que nos remete aos estudos de Doise (1976, apud BIDARRA, 1985) sobre o papel das representações sociais no comportamento das pessoas e na interação dos grupos. Em seus estudos, concebeu a existência de uma causalidade recíproca em que a representação exerce influência na interação ao mesmo tempo em que é determinada por esta.

Para o mesmo autor, a representação não pode, entretanto, ser encarada como um mero efeito, pelo contrário, assume um papel ativo na determinação desse desenvolvimento, de forma a antecipá-lo. Ao que chamou de representação antecipada ou do efeito reificador, autorrealizador das representações sociais. Nesse sentido, a representação é ação, na medida em que a prepara, de modo que a realidade corresponderá à representação que a suscitou (DOISE, 1976 apud BIDARRA, 1985).

Mas, qual seria a distância entre o que pensam os professores sobre a relação professor-aluno e o cotidiano dessa relação, aquilo que, de fato, vivenciaram na formação inicial? Procurando respostas a esse questionamento, na entrevista, indagamos aos sujeitos sobre como eles descreveriam a experiência dessa relação.

Nossa indagação se pauta na noção de que as representações sociais situam-se entre o psicológico e o social, correspondendo à forma pela qual apreendemos o mundo nas interações e experiências do cotidiano. Elas representam concepções, opiniões construídas nos grupos sociais de acordo com o contexto, os valores e a história do grupo.

As falas foram, também, submetidas à análise de conteúdo e pudemos identificar as unidades temáticas que correspondem ao cotidiano da relação professor-aluno. O resultado está expresso na tabela 5.

Tabela 5 – Unidades temáticas do cotidiano da relação professor-aluno

UNIDADES TEMÁTICAS	<i>f</i>	%
Próxima/Boa – “(...) com alguns, foi uma relação de proximidade (5); uma relação não só de “eu sou o professor e você é o aluno” (); essa relação foi boa o suficiente para desenvolvermos com êxito o curso (); a considero uma relação boa (5); a descrevo como uma relação de confiança (); existia diálogo, muita compreensão (2); saber que a gente poderia compartilhar determinado assunto com aquela professora, pois estava disponível para ouvir, dar sua opinião (); foi boa por uma parte porque	18	36,74

alguns professores primaram por isso, mantiveram uma relação boa (); era muito boa, afeto, amizade, carinho, compreensão. Não posso dizer que acontecia com todos os professores ()”.		
Distante/formal/tradicional – “(...) a tenho como uma relação distante... a gente temia recorrer, reivindicar, conversar, chegar próximo, colocar algum problema, uma situação (); foi uma relação bem distante (4); sabe, você não ficar à vontade para se aproximar do seu professor, nem para cumprimentá-lo. Para mim, eles eram muito distantes (); mas existia também aquela situação em que o professor só mantinha o seu profissionalismo, deixava claro que estava ali só pra passar o conteúdo, cumprir sua carga horária (); era uma relação formal porque não existia a conversa (4); talvez minha falta de interesse era decorrente da relação (); senti essa falta, me soltar mais para ter uma relação melhor com os professores (); conversava só sobre os conteúdos, dúvidas, trabalhos (15)”.	28	57,14
Hierárquica/Tradicional – “(...) eu não via a possibilidade de me justificar, só me via na situação de cumprir com o que era solicitado, correndo contra o tempo (); era muito tradicional, cobravam bastante, eram muito rigorosos. Era até contraditório, diziam que tínhamos que ser flexíveis com nossos alunos, mas não agiam assim (); não sei se porque naquela época os professores foram formados com aquela concepção tradicional, técnicos, a vida aqui passando e eles lá, totalmente, descontextualizados da nossa realidade ()”.	3	6,12
TOTAL	49	100

Fonte: Dados coletados pela autora por meio da entrevista.

As 49 unidades temáticas do **Cotidiano** da relação professor-aluno foram agrupadas em três subcategorias: **Próxima/Boa**, **Distante/formal** e **Hierárquica/Tradicional**. A análise dessa categoria é importante porque é no e a partir do cotidiano permeado por relações sociais que as representações sociais se formam. Cotidiano este constituído de um espaço complexo que é o ambiente da sala de aula, espaço no qual professores e alunos convivem diariamente, envolvendo-se ativamente no processo de ensino-aprendizagem por meio das interações sociais.

Gilly (1980 apud BIDARRA, 1985) nos chama a atenção para algumas condições que determinam as representações recíprocas professor-aluno ou afetam o modo como professores e alunos apreendem um ao outro. Destaca que algumas dessas condições são anteriores à experiência concreta da inter-relação estabelecida em sala de aula.

Essas condições prévias se referem a influências normativas gerais, tais como: as normas sociais gerais propostas pela sociedade; as normas escolares institucionais, que definem a organização e funcionamento da instituição e impõe modelos de comportamento; a influência da família; do mundo do trabalho e das diversas ideologias que emanam de formações específicas. Para o autor, tais condições produzem modelos de referência que intervêm na elaboração de um sistema geral de representação.

O modo como o sujeito se situa em relação a estas normas e à prática profissional efetiva, no caso do professor, contribuem para a elaboração da representação de entidades abstratas, como por exemplo: o aluno ideal, o bom aluno. Além das condições prévias, o autor

trata de outra condição que se refere ao sujeito e à experiência concreta das relações com o aluno: a atitude específica em relação a este. Tal atitude se dá em função do modo como o professor considera que o aluno corresponde às suas expectativas e estas são determinadas pelo papel profissional que desempenha na instituição.

Quanto ao modo como o aluno vê o professor, Gilly (1980 apud BIDARRA, 1985) retoma o mesmo esquema, acrescentando que este, antes de entrar na escola já tem uma imagem do professor. Imagem construída a partir, principalmente, da influência familiar associada à influência do grupo de pares.

Nesse sentido, a relação entre professor e aluno que se estabelece em sala de aula é afetada pelas representações antecipadas que um tem do outro, relação que tem como base uma representação de aluno e de professor ideal e isso, muitas vezes, pode concorrer para dificultar a relação real.

Assim, voltando aos dados, a subcategoria que descreve a relação vivenciada como **Próxima/Boa** surgiu da reunião de 18 unidades temáticas e representa 36,74% das falas. Segundo os entrevistados que assim responderam, a relação que se estabeleceu, no cotidiano da sala de aula, entre professores e alunos foi adjetivada como uma relação afetiva, boa e próxima.

Porém, chamou-nos a atenção o fato de que esses mesmos sujeitos enfatizavam que essa experiência positiva não acontecia com todos os professores do PROEB/UFMA, usavam a expressão “com alguns”, “não era com todos”, “isso não era extensivo a todos”, “poucos professores”, “posso citar duas professoras”. E quando perguntávamos se os professores os conheciam nominalmente e sobre o que conversavam a maioria respondeu que não existia esse conhecimento nominal e que, quando conversavam, os assuntos giravam em torno do conteúdo trabalhado em sala de aula. Do que inferimos, apesar dos dados quantitativos, 36,74%, que, no geral, essa relação não era tão próxima.

Na subcategoria **Distante/Formal**, as 28 unidades temáticas expressaram o inverso. Para estes entrevistados, a relação foi adjetivada como distante, formal. E usavam as expressões “com uma minoria era diferente”, “com a professora ‘Y’ era uma relação muito boa” ou “com a professora ‘Z’ era maravilhoso”. Essas expressões nos fizeram inferir que, no geral, a relação estabelecida era distante e formal, pois de um universo de 35 disciplinas ministradas quatro professores foram lembrados por construir uma relação de proximidade, afetiva e dialógica.

O universo representado por 57,14% das unidades temáticas externou que a relação estabelecida na formação inicial era distante e formal, o que confere com a declaração

de aproximadamente 81%²⁵ das unidades temáticas que manifestaram ter existido preponderância da apresentação dos conteúdos sobre os aspectos mais relacionados à formação profissional. Característica bastante presente na concepção de educação como transmissão de conteúdos que, por consequência, estabelece relações antidialógicas, formais, colocando um distanciamento entre professores e alunos, supondo serem aqueles ‘os que sabem’ e estes ‘os que nada sabem’.

A fala da professora L10 expressa bem a ausência de envolvimento dos professores com os alunos quando diz: “sabe, você não ficar à vontade para se aproximar do seu professor nem para cumprimentá-lo. Para mim, eles eram muito distantes”.

Dentro, ainda, dessa mesma categoria **Cotidiano** da relação professor-aluno, ainda, foi possível identificar, por meio de três unidades temáticas a subcategoria **Hierárquica/Tradicional**.

Embora as relações professor-aluno sejam complementares, de modo geral, essa complementaridade propende mais para o lado do professor. E isso acontece de forma mais enfática se o modelo de educação praticado for orientado por princípios pedagógicos tradicionais, prescritivos e rígidos, pois colocam o professor no centro da situação educativa. Nesse modelo, a relação mesmo sendo complementar mostra-se desigual, situando o aluno numa linha hierárquica de subordinação ou submissão (Bonfim, 2007).

Nas falas, percebemos que, no cotidiano da sala de aula, eram praticadas atitudes típicas de uma educação que naturaliza a hierarquia intelectual, o tradicionalismo, a contradição educador-educando. Isso pode ser percebido nos seguintes fragmentos:

(...) eu não via a possibilidade de me justificar, só me via na situação de cumprir com o que era solicitado, correndo contra o tempo (L18).

(...) era muito tradicional, cobravam bastante, eram muito rigorosos. Era até contraditório porque diziam que tínhamos que ser flexíveis com nossos alunos, mas não agiam assim (L17).

(...) não sei se porque naquela época os professores foram formados com aquela concepção tradicional, técnicos, a vida aqui passando e eles lá, totalmente, descontextualizados da nossa realidade (L15).

Declarações que apontam elementos de uma representação que povoa as concepções dos professores pesquisados sobre a relação professor-aluno. Para estes, essa relação é hierarquizada, tradicional, o que pode ter contribuído para o desinteresse intelectual,

²⁵ Verificar tabela 3.

para a falta de confiança do aluno em buscar auxílio do professor, ou procurar a superação de suas dúvidas, ou se justificar diante do não cumprimento de prazo, comprometendo a aprendizagem, o desenvolvimento do curso, a formação.

Somando o universo das unidades temáticas referentes à subcategoria **Formal/Distante** com o universo da subcategoria **Hierárquica/Tradicional**, temos um percentual de 63,26%. Podemos dizer, quantitativamente, mas muito mais qualitativamente, que preponderou a descrição de um cotidiano em que a relação estabelecida entre professor e aluno poderia ter se instituído de forma a contribuir muito mais com o processo de aprendizagem dos licenciados.

Dizemos isso porque, apesar de os relatos, em sua maioria, descreverem a relação instituída como distante, formal, hierárquica e tradicional, identificamos 21 unidades temáticas da **Influência** da relação professor-aluno na graduação. Estas dizem respeito à influência na **Aprendizagem dos conhecimentos**, no **Desenvolvimento do curso** e na **Mudança de postura na docência** (Tabela 6).

Tabela 6 – Unidades temáticas da influência da relação professor-aluno na graduação

UNIDADES TEMÁTICAS	f	%
Na aprendizagem dos conhecimentos – “(...) posso dizer que influenciou porque eu aprendi, alguns eu os tinha como referência, profissionais dotados de conhecimento (); tivemos várias disciplinas que nos ajudaram muito a nos aprofundarmos no conteúdo (); contribuí com a aprendizagem dos conhecimentos transmitidos (4); alguns professores influenciaram muito, nem todos, pois o que eu sei hoje aprendi com eles (); com aqueles que nos eram mais próximos aprendemos mais, pois cobravam mais, mandavam refazer os trabalhos (); tivemos alguns professores que além de trazerem o conhecimento, trouxeram amizade, era aquela relação em que havia respeito ()”.	9	42,86
No desenvolvimento do curso – “(...) influenciou na convivência social, de forma integral (); alguns professores que mantiveram uma relação mais chegada influenciaram muito, como a professora “Z”, a professora “A”, a forma como elas trabalhavam, a metodologia (); essa relação me incentivou a estudar mais, a me preparar mais (); essa cobrança que, às vezes, é chata, mas ajuda muito, pois fez com que eu me preocupasse com os trabalhos da escola (); tive incentivo de alguns professores (); duas professoras me influenciaram muito (2); acabou melhorando a minha timidez. Então eu achei que consegui avançar bastante ()”.	8	38,10
Na mudança de postura na docência – “(...) aqueles com quem tivemos uma convivência maior... lembro muito bem que depois da graduação, a forma de ver a educação mudou bastante (); eu queria seguir o exemplo dos mesmos enquanto professores de uma instituição de nível superior (); o conhecimento que eles traziam não só como professores, mas como pessoas, exemplos de vida, eu fui me espelhando nos mesmos (); eu aprendi que o professor não pode se considerar superior ao seu aluno, achar que o aluno tem que ficar no seu lugar ()”.	4	19,04
TOTAL	21	100

Fonte: Dados coletados pela autora por meio da entrevista.

Parece-nos discrepante que 63,27% dos entrevistados tenham descrito a relação professor-aluno no cotidiano da formação como distante, formal, hierárquica e tradicional ao mesmo tempo em que disseram que a relação vivida influenciou **Na aprendizagem dos conhecimentos, No desenvolvimento do curso e Na mudança de postura na docência**. Entretanto, ao fazermos as leituras, observamos que, quase unanimemente, usavam as expressões “alguns professores”, “nem todos”, “com aqueles que nos eram mais próximos”, “duas professoras”, “aqueles com quem tivemos uma convivência maior”.

As expressões referidas demonstram um cuidado do entrevistado em deixar claro que somente a relação que vivenciaram com alguns professores teve influência positiva seja na aprendizagem dos conhecimentos, seja no desenvolvimento do curso ou na mudança de postura diante da docência. Alguns chegaram a citar nome de quatro professores. Desses quatro, duas professoras figuraram de maneira recorrente nas falas. E na maioria das vezes em que expressavam a influência positiva da relação professor-aluno citavam os nomes dessas professoras.

São relatos que nos fazem perceber que as representações construídas sobre a relação estabelecida entre professor e aluno na formação inicial são diferentes, pois não se aplicam a todos os professores. Assim, os aspectos qualitativos nos fazem entender que não há divergência entre as declarações. Inclusive, os entrevistados declararam que, se essa relação tivesse acontecido de uma forma geral, o aproveitamento do curso teria sido muito maior, o que nos diz que a relação professor-aluno exerce uma influência significativa no processo de formação inicial.

Voltando aos dados numéricos, 42,86% das unidades temáticas expressam que a relação professor-aluno exerceu influência sobre a aprendizagem dos conhecimentos. Esses dados são importantes, pois: a) para os entrevistados, houve maior aproveitamento nas disciplinas ministradas pelos professores com quem tiveram uma relação de proximidade e b) a aprendizagem é a razão de ser do encontro entre professor e aluno. Logo, professores e alunos poderiam fazer maior investimento nesta relação, buscando a sua qualidade.

Outro dado positivo apontado pelos entrevistados é a influência da relação professor-aluno no próprio desenvolvimento do curso, segundo 38,10% das unidades temáticas. Isso pode significar que essa relação influencia no todo, na própria formação. Além disso, segundo 19,04%, existe uma influência na mudança de postura desses educadores diante de sua prática pedagógica ou em sua concepção de educação. Tal influência chega a inspirar o professor-aluno como podemos constatar na seguinte fala: “eu queria seguir o exemplo dos mesmos enquanto professores de uma instituição de nível superior” (L16).

Esses dados são, portanto, indícios de uma forte influência da relação professor-aluno na formação inicial. O que nos faz refletir sobre a necessidade de estabelecimento de novas bases, visando à qualidade da relação, tornando-a dialógica e afetiva para que propicie o desenvolvimento integral dos sujeitos. Os dados apontam, também, para a necessidade de que esta temática esteja alimentando as discussões da formação inicial docente.

A categoria **Repercussão na prática profissional** traduz, significativamente, a importância desse elemento no processo de formação. Mas traz, também, pontos de reflexão. Essa categoria foi manifesta pela presença de 27 unidades temáticas que formaram duas subcategorias: “**Na mudança de postura na relação professor-aluno**” e “**Em uma prática diferente da vivenciada**” (Tabela 7).

Tabela 7 – Unidades temáticas da repercussão na prática profissional

UNIDADES TEMÁTICAS	f	%
Na mudança de postura na relação professor-aluno – “(...) deu um embasamento maior... como trabalhar... minha preocupação com o aluno, a questão da afetividade, do tratamento do conteúdo (); desde o planejamento das minhas aulas, pois reflito que preciso interagir com meus alunos (); devemos ter uma aproximação com nossos alunos, conhecer sua vivência e a relação na graduação me ajudou nisso (); trouxe isso pra minha sala de aula, aprendi bastante porque eles nos ouviam, davam oportunidade de dizer o que pensávamos (); ficavam à disposição para esclarecer minhas dúvidas (); passei a ser mais presente, mais amiga, mais companheira (); busco fazer com meus alunos... já que o que eles me proporcionaram foi tão bom, fez com que crescesse, me desenvolvesse (); procuro até reproduzir o comportamento que os professores tinham comigo (5); aprendi como lidar com meus alunos na graduação (); na faculdade foi que entendi como era trabalhar com o adolescente (); melhorou meu desempenho em sala e a relação com meu aluno (3); antes do curso não tinha diálogo com o aluno, agora tem uma proximidade, conheço cada um (); alguns professores fizeram com que a gente tivesse esse carinho por eles, isso serviu para minha prática ()”.	19	61,29
Em uma prática diferente da vivenciada – “(...) alguns professores não tinham essa aproximação, transmitiam os conteúdos, cobravam o retorno. Não tinham a preocupação com o aluno... a gente já tem mais uma aproximação e vê a situação de cada aluno (); se passei por um momento que me barrou, que me fez ficar com medo, procuro não fazer com meus alunos (2); repercute como lembrança de algo que vivi e que não posso aplicar da mesma forma (5); a maioria deles estava lá, jogava o conteúdo e pronto (); não é porque você teve uma formação em que a relação com os professores era distante que você vai fazer a mesma coisa, antes vai procurar manter um bom relacionamento com o aluno (); algumas situações levo pra sala de aula, outras, quero esquecer () a experiência da professora ‘X’ não levei para meus alunos porque não iria enriquecer, usava uma forma totalmente atrasada, a forma de passar o conteúdo e a forma como nos tratava ()”.	12	38,71
TOTAL	31	100

Fonte: Dados coletados pela autora por meio da entrevista.

Como na discussão da categoria anterior, as unidades temáticas que dizem respeito à **Repercussão na prática profissional**, de forma positiva, fazem referência, em sua

maioria, aos professores com quem os entrevistados declararam ter maior proximidade, com quem tiveram uma relação afetiva.

Assim, 61,29% das unidades temáticas mostram a importância da relação professor-aluno, especialmente, na formação inicial docente, pois o professor influencia a ponto de inspirar o futuro profissional do aluno. É o que podemos perceber nos relatos dos professores entrevistados na tabela 7.

Esses relatos nos remetem ao conceito de simetria invertida, segundo o qual a preparação do professor tem peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida, implicando a necessidade de coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional (BRASIL, 2001).

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como professor. A compreensão desse fato evidencia, portanto, a necessidade de que o futuro docente “experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2001).

Para esses sujeitos, a boa relação que alguns professores instituíram na graduação se constituiu numa experiência tão produtiva que, ainda, repercute no cotidiano de sua prática pedagógica. Tal repercussão, segundo os mesmos, acontece de várias formas, pois o conhecimento construído ao lado da prática testemunhal do professor formador “deu um embasamento maior” para o exercício da docência no que diz respeito aos métodos de ensino; ao “planejamento das aulas”; ao “tratamento do conteúdo”; à reflexão sobre a relação com seus alunos, estabelecendo “uma aproximação”, para “conhecer sua vivência”, “ser mais presente, mais amiga, mais companheira”, dentre outros relatos.

As narrativas são ricas, evidenciando que uma boa relação faz muita diferença no fazer docente, pois este processo não é unilateral. Mas acontece entre e com pessoas que, em sua essência, trazem sentimentos, emoções, desejos, sonhos da alma. Por isso, entendemos, a partir desses relatos, o quanto foi significativo, para os sujeitos, vivenciar uma relação dialógica, próxima, positiva, construtiva com o professor, pois contribuiu para um ambiente de ensino e aprendizagem fértil e prazeroso.

A análise dos dados revelou, por outro lado, que 38,71% das unidades temáticas expressam que a relação repercutiu, mas **Em uma prática diferente da vivenciada**, ou seja,

para os entrevistados, há uma repercussão, mas no sentido de estabelecer uma prática pedagógica diferente da experiência que tiveram na graduação.

Observamos, nos relatos dos sujeitos da pesquisa, uma espécie de simetria invertida às avessas, pois, ao contrário de ensinar de forma similar às situações de aprendizagem que vivenciaram, os professores afirmaram que procuram ensinar de forma distinta, oposta às experiências de formação.

Para esses professores, instituir, com os seus alunos, uma relação baseada no diálogo, no afeto, no conhecimento do outro, de seu contexto, para entender suas necessidades deveria ser uma busca constante. O que podemos observar na fala da professora L10:

(...) Eu gosto de ir à cadeira do meu aluno, principalmente, os da noite, que já são adolescentes, já são jovens e, até, pais de família. Eu gosto de saber deles, do seu dia, eu gosto de falar com meu aluno, eu gosto que ele perceba que eu estou vendo-o, que eu me importo com ele. E deixar claro pra ele que precisa aprender o conteúdo, mas mais do que aprender o conteúdo ele precisa crescer enquanto ser humano naquela sala de aula, ter oportunidade de crescer.

Os entrevistados deixam transparecer que se trata de instituir, no exercício da docência, uma prática oposta à experiência que tiveram na graduação. Uma vez que, em suas falas, demonstram que poderiam ter aproveitado muito mais o curso se a relação estabelecida tivesse sido melhor.

A última categoria da análise de conteúdo das entrevistas diz respeito a **Alguns episódios** ocorridos entre professor e aluno durante o curso de formação inicial docente. Nos relatos, pudemos contabilizar 29 unidades temáticas, as quais formaram duas subcategorias: uma delas reuniu os episódios **Positivos** e a outra os episódios **Negativos** citados pelos participantes da pesquisa. O resumo da análise dessas unidades temáticas está expresso na tabela 8.

Tabela 8 – Unidades temáticas de alguns episódios da relação professor-aluno

UNIDADES TEMÁTICAS	f	%
Positivos – “(...) o que marcou mais foram os seminários nos quais os professores demonstravam maior proximidade e todos colaboravam e participavam (2); a professora “Y” me marcou bastante, nos momentos de intervalos, me chamava para conversar particularmente... (); a professora “Z” marcou a vida de todos os alunos positivamente... no momento em que pensei em desistir ela me incentivou (); a professora “Z” veio várias vezes, porque, segundo ela, e nós pudemos comprovar isso, existia a preocupação conosco, com nosso curso, com a nossa formação (3); um dos professores de inglês, criamos uma relação de amizade que extrapolou a sala de aula (); lembro muito bem de um texto que escrevi e a	11	36,67

professora “Z”, depois que todos foram embora, me chamou em particular, pediu que o explicasse e me orientou (); aconteceu no estágio... estava muito nervosa, mas me surpreendi, a avaliadora me parabenizou no momento da avaliação e isso me incentivou a me dedicar mais (); a gente fez o primeiro trabalho, a professora não gostou, mandou refazer, deu as instruções e eu aprendi a fazer direito ()”.		
Negativos – “(...) a forma como o professor tratou bruscamente a aluna. Ele discutia a teoria da evolução e a aluna questionou a teoria (); as aulas da professora “X” traumatizavam... isso deixou a gente quase sem estímulo para prosseguir (); a professora “X”... constrangia não só a mim, mas a todos. Ela não estava na realidade (); quando a professora “X” buscava da gente uma informação e esta não fosse satisfatória, nos tratava com grosseria... ela era bastante grosseira (9); com a professora “X”, em uma apresentação de trabalhos, mal começamos a apresentação, ela nos repreendeu, ordenou que parássemos e fôssemos estudar (4); tirei uma nota 9, só que observei a avaliação inteira e não consegui encontrar o erro, então questionei o professor e ele disse “você tirou 9 e ainda está reclamando!” (); fiquei reprovada, juntamente com mais seis colegas, quando a professora “X” veio, já sabia das reprovações. quando ela viu no diário que eram os reprovados, disse: “não, você não pode falar, porque é uma das reprovadas, pode guardar seu texto, quando a UFMA decidir sobre sua situação você vai apresentar seu trabalho, marcou demais... (); a professora “X” mandou fazer o resumo de uma obra de trezentas e poucas páginas... me senti coagida, dormi por cima do livro e não consegui fazer porque ela pediu no sábado para entregar no domingo. Fiquei de reposição ()”.	19	63,33
TOTAL	30	100

Fonte: Dados coletados pela autora por meio da entrevista.

Quando solicitamos para os entrevistados narrarem um episódio que lhe tivesse marcado positiva ou negativamente, a nossa unidade de análise recaiu sobre alguns acontecimentos. O agrupamento de 11 unidades temáticas se deu em torno de episódios positivos, representando 36,67%.

E o que nos chamou a atenção foi o fato de que praticamente todos os sujeitos mencionaram uma professora que os marcou por seu envolvimento com a formação dos alunos. Essa professora é adjetivada como “uma professora de excelência”, “uma professora maravilhosa”, figurando nas falas de 75% dos entrevistados.

Em oposição, 63,33% das unidades temáticas tratam de episódios que marcaram negativamente a trajetória acadêmica dos entrevistados. São exemplos de professores que usaram de autoritarismo, sarcasmo pedagógico e humilharam seus alunos publicamente.

Esses professores representam o professor carrasco, que ao longo da gradativa substituição das punições físicas pelas psicológicas, tem adquirido novas performances. Esse “carrasco”, que não precisa mais punir fisicamente seus alunos, no discurso, defende a liberdade absoluta, mas, na prática, desenvolve relações autoritárias com seus alunos (ZUIN, 2008). Para este autor, não podemos deixar de reconhecer os efeitos devastadores na formação dos alunos que vivenciaram a violência simbólica nas salas de aula.

Gilly (1980 apud BIDARRA, 1985) alerta para o fato de que as concepções

pedagógicas do professor, bem como a concepção que ele tem do seu papel afetam a relação entre a sua representação sobre o aluno e a expectativa em relação ao futuro escolar deste aluno.

Podemos inferir que esse professor, tendo baseado sua prática docente numa pedagogia de punição e recompensa, internalizou um tipo de professor que para ele era ideal. Possivelmente para este professor sua metodologia, a relação que estabelecia com seus alunos era a forma mais viável para atingir seus objetivos.

Aproveitamos para ressaltar a importância de estudos do campo representativo dos atores no processo de ensino-aprendizagem, pois parte das dificuldades que acontecem na instituição de ensino decorre de falsas percepções ou de percepções recíprocas erradas. Daí a necessidade de se analisar as divergências das representações e o seu impacto no processo educativo.

Os episódios narrados marcaram, aliás, marcam porque o sarcasmo pedagógico destrói a possibilidade de sucesso do processo educativo, pois o aluno é obrigado a aceitar, de forma humilhante, os significados de conceitos que se transformam em palavra de ordem (ZUIN, 2008).

O sarcasmo pedagógico, segundo Zuin (2008, p.6), é uma punição psicológica que acontece de forma mais sutil que a punição física, porém, não menos agressiva e pode corroer a relação professor/aluno. O autor fala de comentários, indagações maliciosas, de olhares sarcásticos que podem refletir em ressentimentos difíceis de serem esquecidos. Assim, “o professor não precisa mais chamar seu aluno de ‘burro’ na frente dos outros. Basta fazer um comentário jocoso em tom sarcástico” e garantirá que o aluno, por medo de ser insultado e humilhado diante dos colegas, mantenha-lhe o “respeito”.

Chama-nos a atenção o fato de que 75% dos entrevistados evocaram uma professora que, segundo os relatos, massacrou, humilhou, constrangeu, traumatizou, foi grosseira dentre outros termos utilizados. Usando de sarcasmo pedagógico, esta professora não poupou esforços para marcar seus alunos.

Para a entrevistada L15, “tem vários episódios positivos. Mas tem um muito triste, com a professora “X”, eu acho, assim, que ela foi um terror na sala de aula”. Nessa fala, podemos perceber que a professora “X”, nesse sentido, personifica o terror, o que revela o processo de objetivação em que o abstrato é materializado.

Os sujeitos, em seus relatos, não esquecem o desperdício de tempo, de esforço, de trabalho investido na disciplina dessa professora, pois, com medo de serem insultados e humilhados diante dos colegas, não conseguiam interagir para solicitar explicação de dúvidas

e, como consequência, não conseguiram aprender nem mesmo o conteúdo.

As narrativas nos levam a considerar que a punição psicológica desgasta a relação professor/aluno, colocando um muro entre estes. Em consequência, a relação estabelecida exerce uma influência sobre a aprendizagem dos conhecimentos e também sobre a formação de representações de aversão dos alunos quanto a seus professores.

Os episódios narrados, sejam os positivos sejam os negativos, confirmam-nos a fala de Paulo Freire (1996, p. 73) quando fez a seguinte advertência:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

A análise realizada nos permitiu considerar que ainda persiste no ensino superior, de uma forma geral, exceto alguns casos, uma prática pedagógica institucionalizada ancorada na autoridade docente. Prática que, em função do nível de conhecimento, coloca uma distância insuperável entre professor e aluno, em que este é considerado hierarquicamente inferior àquele em derivação das próprias representações arraigadas.

Essa consideração é evidenciada nas posturas de boa parte dos professores na relação distante, formal e/ou hierárquica que estabelece com seus alunos. Relação que pode estar ancorada no fato de alguns professores acreditarem que, para se obter êxito no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário manter a racionalidade técnica, esse distanciamento.

Sobre tal postura, diz Freire (1996, p. 146):

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Não se trata, portanto, de negar a assimetria existente entre professor e aluno, pois a negação concorre para que essa assimetria não seja superada. Trata-se de, assumida a diferença entre os níveis de elaboração do conhecimento de um e de outro, contribuir para que o aluno supere representações sociais construídas e arraigadas em sua trajetória de vida e escolar, pois tais representações tentam impor uma cultura de condicionamentos, buscam inculcar uma ideologia dominante, restringindo a capacidade de autonomia do ser humano.

Nesse sentido, identificar essas representações construídas historicamente, saber em que tipo de conhecimento estão ancoradas pode contribuir para a sua socialização, reflexão e/ou questionamentos. Essa atitude, acreditamos, pode concorrer para que o aluno se aproprie de seu processo formativo, com autonomia, buscando o conhecimento profissional, construindo novas representações que tenham como elementos constituintes uma visão política e crítica da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a relação professor-aluno na formação inicial de professores mostrou a importância da temática para o processo de ensino-aprendizagem. Procuramos analisar, a partir dos elementos das representações sociais do grupo pesquisado, formado pelos licenciados do curso de Letras do Proeb/UFMA em Buriticupu/MA, a influência da relação professor-aluno na formação inicial e sua repercussão na percepção das práticas pedagógicas desses sujeitos.

Acreditamos que o estudo das representações sociais dos licenciados pode contribuir para o conhecimento dos fenômenos de interação existentes na relação pedagógica, uma vez que procura dar voz aos sujeitos que produzem essas relações, tornando conhecidos os saberes que estes sujeitos constroem no cotidiano. O reconhecimento dessas representações dentro do espaço da sala de aula pode implicar mudanças das mesmas ou resistência a elas ou, ainda, mudanças no comportamento dos indivíduos.

Essa questão nos remete para a função das representações sociais na orientação dos comportamentos que se desenrolam no espaço da sala de aula. Como exemplo podemos citar a influência da representação do professor pelo aluno na modificação da atitude daquele e vice-versa, podendo implicar na qualidade da ação educativa.

Para isso, a pesquisa envolveu estudos sobre a TRS, o que fizemos a partir do diálogo com os autores que se debruçam sobre a pesquisa em representações sociais, fazendo uma abordagem de seu conceito e discussão dos processos de sua formação. Mostramos, também, a partir de estudos já realizados sobre o estado da arte da pesquisa em representações sociais no campo da educação, a pertinência desse referencial teórico para a análise do processo educativo, explicitando as razões de termos selecionado a TRS para a análise do objeto em seu contexto sócio-histórico e dos dados coletados na pesquisa de campo.

Nos estudos que levantam o estado da pesquisa em representações sociais e sua interlocução com a educação, é confirmado o valor heurístico da TRS para desvelar fenômenos educacionais ainda não elucidados por outros referenciais teóricos. Dentre as contribuições da teoria para o campo da educação, podemos dizer que as representações sociais fundamentam a compreensão de vários fenômenos, tais como: identidade cultural; políticas educacionais; interação pedagógica; trabalho docente; espaços políticos e sua caracterização como relações de poder e jogo discursivo, pondo em evidência os conhecimentos fundantes da estrutura educacional e os processos sócio-históricos que delimitam sua produção (MELO; BATISTA, 2010; SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011).

Para entender como a relação entre professor e aluno se estabeleceu na formação inicial, a pesquisa requereu, também, que fizéssemos uma reconstituição histórica dessa relação nos diversos contextos da educação superior brasileira. Assim, estudamos a formação da universidade no Brasil, identificando que o modelo atual de educação superior é resultado da herança de modelos europeus do século XIX. Suas concepções de educação, ensino, aprendizagem, docência e discência deram forma à prática docente que acabou por condicionar a relação professor-aluno, muitas vezes, hierarquizada, ritualística e autoritária. Discutimos, ainda, que a formação de profissionais com autonomia e com motivação para aprender continuamente pressupõe uma relação professor-aluno que tenha, como eixo, a produção do conhecimento por meio da integração entre ensino e pesquisa. Relação baseada na ética, no compromisso, na confiança, na disposição e na capacidade de aprender.

A pesquisa de campo, realizada a partir das entrevistas semiestruturadas com vinte professores da rede municipal de ensino em Buriticupu-MA, todos licenciados pelo Proeb/UFMA, permitiu-nos acessar as representações sociais que os sujeitos da pesquisa sobre o objeto de estudo e, por meio da Análise de Conteúdo, realizamos o tratamento dos dados coletados.

Utilizamos, também, o questionário de perfil para colher os traços que identificam o perfil dos entrevistados. Os dados coletados dizem respeito a vários aspectos, como: faixa etária, sexo, estado civil, escolaridade dos pais, renda, situação funcional, tempo de serviço, formação continuada, e, ainda, perguntamos sobre o grau de satisfação dos licenciados em relação ao curso, dos quais 95% declararam-se satisfeitos. A explicação dada para esse percentual expressivo diz respeito à contribuição do curso na aquisição de conhecimentos da área específica e para a reflexão da prática pedagógica. Apontaram, além disso, a qualificação como um fator de crescimento profissional e de mobilidade social.

Esse percentual, somado às declarações dos entrevistados, confirmou a percepção que tivemos durante as entrevistas quando expressaram a satisfação por terem realizado sua formação inicial na Universidade Federal do Maranhão. Expressando a representação social de que a UFMA é uma universidade pública de qualidade. Representação ancorada, possivelmente, na credibilidade conquistada, na gratuidade do ensino ofertado, no fato de ser uma instituição federal, nas histórias de sucesso dos seus egressos, na significação de que a universidade pública é o caminho para a profissionalização.

Isso nos permite afirmar que, apesar dos condicionamentos e limitações impostos ao Programa, a licenciatura oferecida pelo Proeb/UFMA, repercutiu de forma positiva, pois o curso ofertado proporcionou a realização de uma formação intelectual e profissional,

permitindo aos licenciados a reflexão sobre a prática docente, com provável e positiva repercussão no sistema educacional do município. Além disso, possibilitou aos mesmos avançar em busca de melhores oportunidades de trabalho.

A discussão dos dados coletados na pesquisa empírica evidencia, como elemento das representações sociais dos licenciados sobre a relação professor-aluno, a visão de que esta precisa ser pautada nos princípios do diálogo, da afetividade, do respeito e do aprendizado recíproco. Sabemos que a objetivação é o processo que transforma noções abstratas em algo concreto, quase tangível, caracteriza-se por reproduzir uma ideia, um conceito em uma imagem, tornando o conceito compreensível (MOSCOVICI, 2012a). Então, pudemos perceber que essa concepção pode ser objetivada, como exemplo, por meio da metáfora “a relação professor-aluno é uma ponte de entendimento entre os dois”. A simples análise dessa linguagem metafórica, por meio do sentido do vocábulo ponte “obra construída para estabelecer comunicação entre dois pontos separados por um curso de água ou qualquer depressão do terreno” (HOUAISS, 2009), dá-nos a compreensão de que, para o sujeito da pesquisa, sem uma relação dialógica fica inviável o processo de ensino-aprendizagem. Concepção que revela elementos constituintes de uma representação social bastante fortalecida para o grupo pesquisado.

Percebemos, também, nas narrativas, que predominou, no cotidiano da graduação, uma relação distante, formal, hierárquica e tradicional. Com base nos estudos de Gilly (1980 apud BIDARRA, 1985), pudemos compreender que algumas condições determinam as representações recíprocas professor-aluno ou afetam o modo como professores e alunos apreendem um ao outro. Algumas dessas condições são, inclusive, anteriores à experiência concreta da inter-relação estabelecida em sala de aula.

Nesse sentido, a relação entre professor e aluno que se estabelece em sala de aula é afetada pelas representações antecipadas que um tem do outro, relação que tem como base uma representação de aluno e de professor ideal e isso, muitas vezes, pode concorrer para dificultar a relação real.

Apesar de os sujeitos terem declarado o predomínio de uma relação distante, formal, hierárquica e tradicional, identificamos 21 unidades temáticas da **Influência** da relação professor-aluno na graduação. Os entrevistados declararam que a relação dialógica, próxima, afetiva estabelecida por alguns professores exerceu influência significativa na aprendizagem dos conhecimentos, no próprio desenvolvimento do curso e na mudança de postura desses educadores diante de sua prática pedagógica ou em sua concepção de educação.

A discussão dos dados revelou indícios de uma forte influência da relação professor-aluno na formação inicial, fazendo-nos refletir sobre a necessidade de estabelecimento de novas bases, visando à qualidade da relação, de modo a poder torná-la mais dialógica e afetiva para que contribua com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Os dados apontam, também, para a necessidade de que esta temática esteja alimentando as discussões da formação inicial docente, sugerindo que seja dada, nesses espaços, maior visibilidade aos estudos sobre a relação professor/aluno.

Chegamos à categoria **Repercussão na prática profissional**, por meio da presença de 27 unidades temáticas, que traduzem, significativamente, a importância desse elemento no processo de formação. Entretanto, a categoria nos permitiu fazer algumas reflexões, pois, segundo os entrevistados, a boa relação que alguns professores instituíram na graduação se constituiu numa experiência bastante produtiva.

Para esses sujeitos, a repercussão acontece de várias formas, alcançando toda a prática pedagógica, desde o planejamento das aulas ao tratamento do conteúdo, à reflexão sobre a relação com seus alunos, estabelecendo “uma aproximação”, para “conhecer sua vivência”, “ser mais presente, mais amiga, mais companheira”, dentre outros relatos.

Por outro lado, a análise dos dados revelou que, para uma parte dos entrevistados, a experiência vivenciada repercutiu, mas no sentido de estabelecer uma prática pedagógica diferente da experiência que tiveram na graduação.

Observamos, nos relatos dos sujeitos da pesquisa, uma espécie de simetria invertida às avessas, pois, ao contrário de ensinar de forma similar às situações de aprendizagem que vivenciaram, os professores afirmaram que procuram ensinar de forma distinta, oposta às experiências de formação.

Para esses entrevistados, instituir, com os seus alunos, uma relação baseada no diálogo, no afeto, no conhecimento do outro, de seu contexto, para entender suas necessidades é uma busca constante. Para os entrevistados, trata-se de instituir, no exercício da docência, uma prática oposta à experiência que tiveram na graduação. Uma vez que eles entendem que poderiam ter aproveitado muito mais o curso se a relação estabelecida tivesse sido melhor.

Assim, levando em consideração a relação estabelecida com alguns professores, os sujeitos declararam que houve repercussão em uma prática diferente da vivenciada e na mudança de postura diante da relação professor-aluno. O que reforça a importância desse fenômeno para o processo educativo, uma vez que é vivenciado na formação inicial com reflexo nas práticas pedagógicas.

Os sujeitos participantes da pesquisa lembraram episódios positivos e negativos vivenciados ao longo da trajetória. Os positivos fazem alusão ao envolvimento de alguns professores que demonstraram, na prática, no relacionamento estabelecido, preocupação com a sua formação.

Já os episódios negativos dizem respeito a professores que foram autoritários, chegando a humilhá-los publicamente. Segundo as narrativas, os episódios marcaram porque o sarcasmo pedagógico repercutiu negativamente no processo educativo. Em consequência, temendo a humilhação diante dos colegas, não conseguiram aprender o conteúdo apresentado pelos professores que assim agiram.

Gilly (1980 apud BIDARRA, 1985) alerta para o fato de que as concepções pedagógicas do professor, bem como a concepção que ele tem do seu papel afetam a relação entre a sua representação sobre o aluno e a expectativa em relação ao futuro escolar deste aluno.

Podemos inferir que esse professor, tendo baseado sua prática docente numa pedagogia de punição e recompensa, internalizou um tipo de professor que para ele era ideal. Possivelmente para este professor sua metodologia, bem como a relação que estabelecia com seus alunos era a forma mais viável para atingir seus objetivos.

E nesse sentido, estudos sobre as representações sociais dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem revelam sua importância, pois parte das dificuldades que acontecem na instituição de ensino decorre de falsas percepções ou de percepções recíprocas erradas. Daí a necessidade de se analisar as divergências das representações, bem como o seu impacto no processo educativo.

A análise dos dados evidenciou como elemento das representações dos participantes sobre a relação professor-aluno, a concepção de que tanto os professores quanto os alunos desempenham papel de sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Para esses sujeitos a relação deve ser pautada nos princípios do respeito, do diálogo e da afetividade, constituindo-a como uma relação horizontal, pois faz parte de um processo que não é unilateral.

Essa concepção carrega o entendimento de que, na relação pedagógica, o professor não é o dono do saber, mas um ser em constante formação, ao mesmo tempo em que reconhece o aluno não como um recipiente vazio, mas como um sujeito do seu conhecimento (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, professores e alunos têm seus próprios estatutos e apesar de haver, na formação de adultos, maiores chances de reversão dos estatutos que demarcam a relação

professor-aluno, o estatuto do professor, nessa relação, coloca-o na posição de agente de um sistema ancorado em regulações e normas. Isso requer que o professor estabeleça os princípios basilares de uma relação dialógica com seus alunos, pois ainda que esses estatutos sejam diferentes se complementam, pois advêm de uma relação recíproca (Bonfim, 2010).

Com base nos dados analisados inferimos uma das funções das representações sociais na orientação dos comportamentos, pois os professores entrevistados declararam que, no exercício da docência, procuram estabelecer essas bases na relação com seus alunos. O que nos remeteu aos estudos de Doise (1976, apud BIDARRA, 1985) sobre o papel das representações sociais no comportamento das pessoas e na interação dos grupos, concebendo a existência de uma causalidade recíproca em que a representação exerce influência na interação ao mesmo tempo em que é determinada por esta.

Assim, considerando que as pesquisas na área das representações sociais ainda estão em desenvolvimento, pois os primeiros trabalhos surgiram há pouco mais de cinco décadas, entendemos que os estudos que exploram a TRS na área educacional podem também contribuir para o aprofundamento da teoria.

Em nossa pesquisa, procuramos destacar a interlocução entre TRS e a área da educação de um modo geral e mais especificamente com respeito à relação professor-aluno. Um campo que produz representações várias para investigações. Identificar as representações sociais construídas historicamente pelos diferentes sujeitos sobre a escola/universidade, educação, relação professor-aluno, entendendo em que tipo de conhecimento estão ancoradas tais representações, poderá contribuir para socialização, reflexão e discussão das mesmas. E, se necessário for, questionar determinadas representações que tentam inculcar uma ideologia dominante, restringindo a capacidade de autonomia do ser humano. Acreditamos que essa atitude pode contribuir com a construção de uma visão política, crítica, essencial para o desenvolvimento de uma educação comprometida com a emancipação humana.

Alicerçados, pois, na concepção de que a produção do conhecimento é constante, ele se faz e se refaz, ancorado num tempo e num espaço contextual, reafirmamos que essas considerações encerram apenas este trabalho, neste momento, jamais as análises que poderão ser feitas *a posteriori*.

Esperamos que contribua com as pesquisas da educação, principalmente com as que tratam, de forma mais direta, de temáticas que incidem no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000.
- ALEXANDRE, Marcos. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**. Vol.10, nº 23, p. 122 a 138 - julho / dezembro. Rio de Janeiro 2004. Disponível em: <<http://www.facha.edu.br/revista-comum/Comum23.pdf>>. Acesso em 7/7/2014.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das Representações Sociais. **Soc. Estado**. Vol. 24, nº 3, pp. 713-7372009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/05.pdf>>. Acesso em 06/10/2014.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: <<http://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em 29/10/2014.
- ALVES, Márcio Moreira. **O beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf>. Acesso em 12/11/2014.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. V. 1, nº 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em 8/3/2014.
- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo de; HOBOLD, Márcia de Souza; PASSOS, Laurizete Ferragut. Saberes Docentes e representações Sociais: aproximações. In: PLACCO; Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de. **Representações Sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.
- ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2002, n. 117, pp. 127-147. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n117/n117a07.pdf>>. Acesso em 29/09/2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENTES, Anna Cristina. Linguística Textual. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, volume I. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BÍBLIA. Português. **A bíblia da mulher que ora**. Stormie Omartian. Nova Versão Internacional. São Pulo: Mundo Cristão, 2009.

BIDARRA, Maria da Graça Amaro. **Contributo para o estudo das interações na turma: as representações recíprocas professor-aluno**. Universidade de Coimbra. Trabalho. Coimbra, 1985.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. **Novos percursos da formação docente: programas emergenciais no Maranhão**. Mimeo.

_____. Repercussão na formação inicial de professores dos (des)encontros na sala de aula. In: SOUSA, Antonio Paulino; BARZOTTO, Valdir Heitor; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa (Orgs.). **Formação de professor de Língua Portuguesa: quando a linguagem e o ensino se encontram**. São Paulo: Paulistana Editora, 2010.

_____. A construção curricular no cotidiano dos alunos de cursos de formação de professores. In: MELO, Maria Alice *et al* (org.) **Desafios pedagógicos: na formação e trabalho docente e na avaliação**. São Luís: EDUFMA, 2008.

_____. **Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Coimbra. Coimbra, 2007.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer **CNE/CP 09/2001**. Brasília: MEC/SEB, de 08 de mai. de 2001.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Formação do educador no estado do Maranhão: análise e programas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Sintia Said; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América Latina. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1148.pdf>. Acesso em 20/10/2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 17ª edição. Campinas: Papirus, 2010.

DURAN, Marília Claret Geraes. Representações Sociais: uma instigante leitura com Moscovici, Jodelet, Marková e Jovchelovitch. **Educação & Linguagem**. Vol. 15, n. 25, p. 228-243, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/3354/3075>>. Acesso em 11.03.2014.

FARR, R. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>. Acesso em 05/11/2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**. Vol.34, n.121, pp. 169-186 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v34n121/v34n121a08.pdf>>. Acesso em 29/09/2014.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução, Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GUARESCHI, Pedrinho A. Ética e relações sociais entre o existente e o possível. In: JACQUES, Maria da Graça Correa *et al* (Orgs.) **Relações Sociais e Ética**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 210 p. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/6j3gx/pdf/jacques-9788599662892.pdf>>. Acesso em 5/8/2014.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0**. Versão monousuário 3.0. Instituto Antônio Houaiss. Editora Objetiva Ltda, junho de 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

IBGEa. **Séries Históricas e Estatísticas**. Apresenta as séries históricas e estatísticas divulgadas pelo IBGE. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=SEE7&t=docentes-curso-superior-ensino-fundamental-rede>>. Acesso em 26/09/2014.

IBGEb. **Séries Históricas e Estatísticas**. Apresenta as séries históricas e estatísticas divulgadas pelo IBGE. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=SEE10&t=docentes-curso-superior-ensino-medio-rede>>. Acesso em 26/09/2014.

IBGEc. **Estados@**. Apresenta informações sobre todas as unidades de federação. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ma&tema=idhm>. Acesso em 18/03/2015.

IBGED. **Cidades@**. Apresenta informações sobre todos os municípios do Brasil. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=210232&search=maranhao|buriticupulinfograficos:-informacoes-completas>. Acesso em 18/03/2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em 19/03/2015.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <<http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>>. Acesso em 11.03.2014.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Tradução de Lucelena Ferreira. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em 11.03.2014.

_____. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título honoris causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUSA, Clarilza Prado de. et al (Orgs.) **Representações Sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco. **Política de Formação de Professores: uma leitura a partir da análise do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – PROEB/UFMA**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2010.

LINS, Maria Sucupira da Costa. Educação, escolarização e mobilidade social. **Ensaio**. CESGRANRIO, v. 7, n.23, p. 181-200. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v07n23/v07n23a06.pdf>. Acesso em 11/02/2015.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. O ensino superior brasileiro e a influência do modelo francês. **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29534/7.2.pdf?sequence=1>>. Acesso em 20/10/2014.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV jornada internacional. **Educação em foco**. Recife. p.1-10, 2008. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf>. Acesso em 25/09/2014.

MARCHESE, Rosana Daliner Acosta; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Representação social do ensinar de professores de uma rede municipal. In: **IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2698/383>>. Acesso em 15/09/2014.

MELO, Neide de Melo Aguiar; BATISTA, Vanderléia. Educação e representações sociais: o estado da arte da pesquisa brasileira no período de 1988 a 2008. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB. V. 5, n. 1, p. 58-77, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/1961/1314>>. Acesso em 10/08/2014.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Orgs.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Cláudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf>>. Acesso em 25.01.2014.

MORAES, Maria Candida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1053/955>>. Acesso em 20/09/2014.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Summus, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2012a.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Sueli Ferreira Deslandes Romeu (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice. Programas Especiais de Formação de Professores: uma base sólida para a formação docente? In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho et al (Orgs.). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

SANTOS NETA, Aldenora Resende dos. Políticas e programas de formação de professores: um olhar do programa de formação de professores para a educação básica do plano de ações articuladas – PROFEBCAR/UFMA. In: **XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de**

dezembro do HISTEDBR-MA. Caxias-MA, 2014. Disponível em http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/8/artigo_eixo8_147_1410908269.pdf. Acesso em: 29/01/2015.

NOVA, Carla Carolina Costa da. A relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores... In: **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Salvador, 2011. Disponível em: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308351072_arquivo_arelacaoentreensino,aprendizagemepesquisanaformacaoinicialdeprofessoresobopontodevistadeumgrupodedocentesuniversitariosasrepresentacoessociaisemfoco.pdf. Acesso em 05/11/2014.

ORDAZ, Olga; VALA, Jorge. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. **Análise Social**, vol. 32, pp. 143-144, 1997. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218793753B7iWA0wj8P184HM9.pdf>. Acesso em 25/09/2014.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Docência no ensino superior: exigências e carências. In: Albuquerque, Luiz Botelho (Org.). **Cultura, currículos e identidades. Fortaleza:** Editora UFC, 2004.

PAULA, Maria de Fátima de. A Formação Universitária no Brasil: concepções e Influências. **Avaliação**. Campinas, vol.14, n.1, pp. 71-84, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf>. Acesso em 19/10/2014.

PDI – UFMA – 2012-2016. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/VCr7WSAs8vHGTUH.pdf>. Acesso em 23/02/2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PITKIN, Hanna Fenichel. Representation. In: Terence Ball; James Farr; Russell Hanson (Orgs.). *Political innovation and conceptual change*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. Tradução: Wagner Pralon Mancuso e Pablo Ortellado. Lua Nova, São Paulo, 67: 15-47, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n67/a03n67.pdf>. Acesso em 02/09/2014.

POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. Volume 3. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1990.

POLON, Sandra Aparecida Machado; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; KLEIN, Rejane. Representações sociais: uma teoria do cotidiano no campo da Educação. **4º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão**. 2012. Disponível em: <http://www.isapg.com.br/2012/ciepg/down.php?id=2683&q=1>.

Acesso em 14/3/2014.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**. Edição especial, nº 4, 2011. Disponível em <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf>. Acesso em 25/02/2015.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

SANTOS, Cenilza Pereira Dos; SOARES, Sandra Regina. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>>. Acesso em 20/08/2014.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do conceito de representação. **Revista de Teoria da História**. Ano 3, Número 6, dez/2011. Disponível em: <<http://revistadeteoria.historia.ufg.br/up/114/o/Artigo%202,%20SANTOS.pdf?1325192377>>. Acesso em 01/09/2014.

SANTOS NETA, Aldenora Resende dos. Políticas e programas de formação de professores: um olhar do programa de formação de professores para a educação básica do plano de ações articuladas – PROFEBCAR/UFMA. In: **XII Jornadas do HISTEDBR**. Disponível em: http://www.xijornadahistedbr.com.br/anais/artigos/8/artigo_eixo8_147_1410908269.pdf. Acesso em 19/02/2015.

SARAIVA, E. R. A. **A experiência materna mediada pela depressão pós-parto: um estudo das representações sociais**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. 2007. Disponível em http://www.cchla.ufpb.br/ppgp/images/pdf/dissertacoes/evelyn_rubia_2007.pdf. Acesso em: 11/02/2015.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período brasileiro colonial: algumas discussões. **Educ. rev.** n.31, pp. 169-189, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>. Acesso em 10/10/2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Maria Susana Arrosa et al. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>>. Acesso em 29/10/2014.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS Lúcia Pintor Santiso. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Rev. Diálogo Educ.** Vol.11, n.33, pp. 271-286, 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n33/v11n33a02.pdf>>. Acesso em 25/09/2014.

SOUSA, Clarilza Prado de *et al.* (Orgs.). ESTUDO PSICOSSOCIAL DA ESCOLA. In: **27ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu-MG, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt20/t204.pdf>>. Acesso em 25/09/2014.

SPINK, Mary Jane. O conceito de Representações Sociais na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul./set., 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>>. Acesso em 25.01.2014.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/back.html>>. Acesso em 30/10/2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Proeb**; Pró-Reitoria de Ensino. São Luís: 1998.

ZUIN, Antonio A. S. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

VILLAS BÔAS, LÚCIA PINTOR SANTISO. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0540140.pdf>>. Acesso em 25/09/2014.

VILLAS BÔAS, LÚCIA PINTOR SANTISO; SOUSA, Clarilza Prado de. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza Prado de. *et al* (Orgs.) **Representações Sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “**Relação professor-aluno na formação inicial docente: representações sociais construídas**”, a ser realizada em Buriticupu-MA. O objetivo geral da pesquisa é analisar, a partir dos elementos constituintes das representações sociais dos licenciados em Letras, do Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (PROEB/UFMA), a influência da relação professor-aluno na formação inicial docente e em sua prática profissional.

Para melhor orientar o desenvolvimento da investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos: investigar até que ponto a relação professor-aluno influencia na formação inicial de professores; captar os elementos constituintes das representações sociais advindos da concepção dos licenciados sobre a relação professor-aluno; identificar em que medida essas representações têm repercutido na percepção das práticas pedagógicas desses docentes.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: após autorização, participará de uma entrevista semiestruturada que será gravada e responderá a um questionário de perfil, com perguntas abertas e fechadas, aplicado pela pesquisadora.

Esclarecemos que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Terão acesso a essas informações apenas a pesquisadora responsável pela investigação e sua orientadora, prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Esclarecemos, também, que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos pode nos contatar (**Edilene Freitas Silva de Almeida, Rua dos Carpinteiros, Centro, 130; telefones: (98) 3664-7606 / 8122-6999; e-mail: edilenefdealmeida@outlook.com**).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Buriticupu, 16 de novembro de 2014.

Edilene Freitas Silva de Almeida
Pesquisadora Responsável
RG: 038644932009-0

_____ (NOME POR EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: ____/____/2015

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

1. Inicialmente, gostaria de saber qual a sua concepção de educação?
2. O que você entende por relação professor-aluno?
3. Os professores o(a) conheciam nominalmente? O que conversava com eles?
4. De que forma a relação com os seus professores influenciou na sua formação?
5. Como a relação professor-aluno vivenciada por você na graduação repercutiu em sua prática profissional?
6. O que seus professores privilegiavam nas aulas o conteúdo ou a formação?
7. Como você descreveria a experiência da relação professor-aluno em sua graduação?
8. Em que diferenciava a relação professor-aluno vivenciada na graduação da vivenciada em sua trajetória escolar?
9. Narre um episódio ocorrido entre professor e aluno que lhe marcou positiva ou negativamente?
10. Como seus professores marcaram sua trajetória acadêmica?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PERFIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DOMARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NOME: _____ Sexo: _____

Prezado licenciado(a),

Este é um questionário com perguntas abertas e fechadas. A partir das informações colhidas poderemos refletir sobre seus posicionamentos e concepções. Contamos com sua participação e agradecemos sua significativa colaboração.

1. Possui algum outro curso de graduação?

Sim Não Qual? _____

2. Curso de pós-graduação?

3. Qual a sua situação funcional?

Contratado Efetivo Outra

4. Qual seu regime de trabalho?

20 horas 40 horas

5. Leciona em quais turnos?

Matutino Vespertino Noturno Outro: _____

6. Quanto tempo de serviço?

7. Qual sua faixa etária?

Entre 30 e 35 anos Entre 36 e 40 anos Entre 41 anos ou mais

8. Seu estado civil é:

1. Solteiro(a)
2. Casado(a)
3. Viúvo(a)
4. Separado(a) (desquitado, divorciado)
5. Outro: _____

9. Escolaridade da mãe:

- (A) Nunca frequentou escola
- (B) Ensino fundamental menor (até o 5º ano)
- (C) Ensino fundamental maior (até o 9º ano)

- (D) Ensino Médio completo
- (E) Ensino Médio incompleto
- (F) Ensino Superior completo
- (G) Ensino Superior incompleto
- (H) Outra: _____
- (I) Não sei

10. Escolaridade do pai:

- (A) Nunca frequentou escola
- (B) Ensino fundamental menor (até o 5º ano)
- (C) Ensino fundamental maior (até o 9º ano)
- (D) Ensino Médio completo
- (E) Ensino Médio incompleto
- (F) Ensino Superior completo
- (G) Ensino Superior incompleto
- (H) Outra: _____
- (I) Não sei

11. Qual a renda mensal de sua família? (Para este cálculo, considere a soma dos rendimentos de todos os membros da família que trabalham e contribuem com a renda familiar).

- (A) Até três salários mínimos
- (B) De três a dez salários mínimos
- (C) De onze a vinte salários mínimos
- (D) De vinte e um a trinta salários mínimos
- (E) Mais de trinta salários mínimos
- (F) Não sei

12. Qual o grau de satisfação com relação à sua graduação:

- (1) muito satisfeito
- (2) satisfeito
- (3) indiferente
- (4) insatisfeito
- (5) muito insatisfeito

13. Poderia explicar os motivos de sua resposta.
