

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

GUILHERME LEONARDO FREITAS SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS
A SUA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADA DE PONTA GROSSA – PR**

**PONTA GROSSA
2013**

GUILHERME LEONARDO FREITAS SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS
A SUA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADA DE PONTA GROSSA – PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra Célia Finck Brandt

**PONTA GROSSA
2013**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S586 Silva, Guilherme Leonardo Freitas
Representações sociais sobre os saberes
docentes necessários a sua prática dos
professores de uma instituição de ensino
superior privada de Ponta Grossa - PR/
Guilherme Leonardo Freitas Silva. Ponta
Grossa, 2013.
152f.

Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Célia Finck
Brandt.

1.Saberes docentes. 2.Representações
sociais. 3.Trabalho docente. I.Brandt,
Célia Finck. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III.
T.

CDD: 370.71

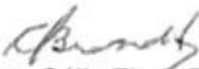
TERMO DE APROVAÇÃO

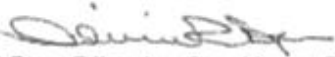
GUILHERME LEONARDO FREITAS SILVA

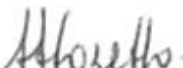
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS A SUA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA DE PONTA GROSSA – PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Profª Dra. Célia Finck Brandt
UEPG


Profª Dra. Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau
PUC/PR


Profª Dra. Susana Soares Tozetto
UEPG

Ponta Grossa, 28 de outubro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente, fonte de sabedoria, por me dar forças na minha vida.

Aos meus pais João e Vera, por me incentivarem e respeitarem minha escolha profissional de ser professor, por me ensinarem seguir sempre meu coração e ser honesto. Obrigado!

À Jessica Cristina, minha companheira, por me ajudar nos momentos difíceis, pela paciência, carinho, amor e motivação para fazer as escolhas certas. Te amo!

Ao meu irmão Jean, pelas suas críticas construtivas na área da educação.

À professora Célia Finck Brandt, por ter aceitado e persistido atenciosamente na dura tarefa de me orientar, obrigado por me ensinar a escrever, analisar e contribuir para me tornar um pesquisador melhor!

Ao Edson, irmão da professora Célia, que tornou as viagens a Florianópolis menos cansativas e engraçadas.

Ao professor Ademir José Rosso, por sempre me incentivar na área da educação, me apoiar nas análises dos softwares EVOC e ALCESTE.

À professora Suzana Tozetto, que com sua simpatia e motivação, fez com que me apaixonasse por esta linha de pesquisa: trabalho docente e saberes docentes.

Aos professores, que cederam seu tempo para esta pesquisa com os questionários e entrevistas.

Aos colegas do mestrado, professores e funcionários que ajudaram direta ou indiretamente a concretizar esta pesquisa.

*“[...] o saber docente é um saber composto
de vários saberes oriundos de fontes
diferentes e produzidos em contextos
institucionais e profissionais variados”.*

(GAUTHIER, 1998, p.11)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise das representações sociais dos professores de Instituição de Ensino Superior Privada de Ponta Grossa – PR, sobre os saberes docentes referentes ao trabalho docente colocados em prática. Os objetivos da pesquisa foram: apontar as representações sociais sobre o trabalho docente dos professores; explicitar em que medida os saberes docentes se relacionam na prática pedagógica em sala de aula. Utilizaram-se como subsídio teórico as contribuições da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), Jodelet (1984, 1993, 2001, 2007), Sá (1996,1998) e Abric (2001), no que se refere aos conceitos e abordagens das representações sociais, bem como sobre o núcleo central das representações sociais. Ainda, as concepções de conhecimentos e saberes docentes relativos ao trabalho docente explicitado pelos autores Shulman (1986); Tardif e Lessard (2005) e Gauthier (1998). A pesquisa optou pelo enfoque da análise quanti-qualitativa, por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: questionário com roteiro semiestruturado, com questões predefinidas para cem professores de uma IES de Ponta Grossa, de diversas disciplinas; e entrevistas individuais com 30 professores selecionados, a *posteriori*, para análise e registro das entrevistas. As categorias foram criadas a partir do referencial teórico sobre representações sociais e saberes docentes e o processo de análise dos dados seguiram as etapas da análise de conteúdo definidas por Bardin (1978). Essas etapas foram realizadas utilizando-se os softwares *EVOC* (VÊRGES, 2002), *ATLAS TI* e *ALCESTE*. Os resultados indicam que, dentre os tipos de saberes docentes citados no trabalho, o conhecimento de conteúdo foi o mais citado pelos professores, em seguida o conhecimento pedagógico, curricular e experiencial, sucessivamente. Além disto, as imagens e atitudes dos professores em relação à sua prática docente no ensino superior corroboram para um modelo tradicional de ensino, marcado pela ênfase do conteúdo da disciplina a ser ensinada, em detrimento de outros tipos de conhecimentos, além da imagem maternal, vocacional e feminista que caracteriza a profissão docente como segundo plano. Portanto, o olhar dos professores relativo aos saberes docentes, à luz teoria das representações sociais, é uma importante discussão no ensino, visto que o conhecimento dessas representações pode auxiliar a concepção de programas de formação de professores, pelos órgãos gestores, que atendam as necessidades de um processo de formação mais completo, de modo a contemplar a real necessidade de construção de saberes necessários para a prática docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Representações sociais. Saberes docentes.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the social representations of teachers in Higher Private Education Institutions in Ponta Grossa - PR, on teacher knowledge related to teaching put into practice. The research objectives were: pointing, social representations of teachers' work; clarify the extent to which teacher knowledge related pedagogical practice in the classroom. Used as theoretical background contributions of the Theory of Social Representations of Moscovici (1978), Jodelet (1984, 1993, 2001, 2007), Sá (1996, 1998) and Abric (2001) with regard to the concepts and approaches of social representations, as well as on the core of social representations. Yet, used as theoretical background conceptions of knowledge and teaching knowledge concerning the teaching explained by the authors (SHULMAN, 1986; TARFIF; LESSARD, 2005; GAUTHIER, 1998) the research approach chosen by the analysis quantitative and qualitative through the following instruments: questionnaire with semi - structured questions with pre - defined for a hundred teachers IES Ponta Grossa in various disciplines, and individual interviews with thirty teachers selected the posterity, for analysis and record the interviews. The categories were created from the theoretical framework of social representations and teaching knowledge and the process of data analysis followed the steps of content analysis defined by Bardin (1978). These steps were performed using the software EVOC (VÈRGES, 2002) ATLAS TI and ALCESTE. The results indicate that among the types of knowledge mentioned in the work, content knowledge was the most cited by teachers, then pedagogical knowledge, curricular and experiential successively. Moreover, the images and attitudes of teachers regarding their teaching practice in higher education corroborate a traditional model of teaching, marked by emphasis of subject content to be taught at the expense of other types of knowledge, beyond the maternal image, vocational, feminist characterizing the teaching profession as a background. So the teacher's look in the light of knowledge of social representations is an important discussion in teaching, since knowledge of representations can help to design training programs that meet the needs of management agencies, but considering the actual need of building a perceived and needed knowledge for teaching work.

Keywords: Teaching work. Social Representations. Knowledge teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema organizacional da dissertação	17
Figura 2 – Esquemas dos conhecimentos segundo Shulman	26
Figura 3 – Esquema dos saberes segundo Tardif	31
Figura 4 – Esquemas dos saberes segundo Gauthier	34
Figura 5 – Tipos de abordagens das RS	55
Figura 6 – Print Screen da página de abertura do EVOC	61
Figura 7 – Print screen do Excel	62
Figura 8 – Print screen do layout de Nettoie	63
Figura 9 – Esquema do relatório gerado pelo Rangmot	64
Figura 10 – Relatório de distribuição de frequências do EVOC	65
Figura 11 – Quadrantes demonstrando os elementos que compõem o possível núcleo central e os elementos periféricos	66
Figura 12 – Layout do software ATLAS TI	68
Figura 13 – Exemplo das redes semânticas	69
Figura 14 – Interface do software ATLAS TI inserindo o documento primário	70
Figura 15 – Associação dos extratos de textos em relação aos códigos (Codes)	71
Figura 16 – Exemplo das redes semânticas da categoria conhecimento de conteúdo	72
Figura 17 – Rede semântica do conhecimento de conteúdo	73
Figura 18 – Exemplo de uma UCI	74
Figura 19 – Resultados fornecidos pelo ALCESTE relativos ao dicionário	75
Figura 20 – Redução das palavras pelo programa	75
Figura 21 – Exemplo de uma classe construída pelo programa	76
Figura 22 – Relatório do ALCESTE	77
Figura 23 – Número de UCEs classificadas	78
Figura 24 – Rede semântica do conhecimento de conteúdo	88
Figura 25 – Rede semântica dos conhecimentos pedagógicos	91
Figura 26 – Rede semântica do conhecimento curricular	92
Figura 27 – Rede semântica do conhecimento experiencial	93
Figura 28 – Atitudes dos professores em relação aos saberes docentes	94
Figura 29 – Extratos das entrevistas que constituem imagens sobre os saberes docentes	95
Figura 30 – Imagens referente aos saberes docentes	96
Figura 31 – Extratos das entrevistas que constituem imagem sobre os saberes docentes	96
Figura 32 – Classificação Hierárquica Descendente (CHD)	103
Figura 33 – UCE da Classe 1	104
Figura 34 – UCE da classe 2	106
Figura 35 – UCE da classe 3	107
Figura 36 – UCE da classe 4	108
Figura 37 – UCE da classe 5	110
Figura 38 – Dendograma do corpus Original em relação aos saberes docentes	111
Figura 39 – Plano de palavras	114
Figura 40 – Esquema da interpretação inferencial	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características do núcleo central e o sistema periférico.....	54
Quadro 2 – Evocações dos professores do ensino superior sobre o trabalho docente.....	80
Quadro 3 – Palavras Evocadas em relação aos saberes docentes.....	87
Quadro 4 – Conhecimentos dos professores referente ao trabalho docente	97
Quadro 5 – Tipos de saberes desvelados nos softwares EVOC, ATLAS TI e ALCESTE	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos professores.....	60
--	----

LISTA DE SIGLAS

ALCESTE	Análise Lexical Contextual de um conjunto de Segmentos de Texto
ATLAS TI	Arquivo para tecnologia, o mundo e a linguagem cotidiana / Interpretação de texto (do alemão Archivfuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache / do inglês text interpretation)
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
EVOC	Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations
LDB	Lei de Diretrizes Básicas da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OME	Ordem Média das Evocações
PPC	Plano Pedagógico do Curso
RS	Representações Sociais
UCIs	Unidades de Contextos Iniciais
UCEs	- Unidades de Contextos Elementares

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - SABERES DOCENTES RELATIVOS AO TRABALHO DOCENTE .	18
1.1 QUE SABERES SÃO ESSES?	18
1.2 A BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO SEGUNDO LEE SHULMAN	19
1.2.1 A base de conhecimento para o ensino.....	19
1.3 SABERES DOCENTES SEGUNDO MAURICE TARDIF	27
1.4 SABERES DOCENTES SEGUNDO CLERMONT GAUTHIER	31
1.5 RELAÇÃO ENTRE SABERES DOCENTES DE SHULMAN, TARDIF E GAUTHIER.....	34
1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE.....	38
1.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA.....	41
CAPÍTULO 2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	47
2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO SÈRGE MOSCOVICI.....	47
2.2. PROCESSOS DE ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO.....	52
2.3 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	53
2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O TRABALHO DOCENTE: SUA RELEVÂNCIA EPISTEMOLÓGICA	55
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	58
3.1 METODOLOGIA PLURIMETODOLÓGICA.....	58
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	58
3.3 RELATO DA COLETA DOS DADOS	59
3.4 RELATO DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	61
3.4.1 Organização dos dados pelo software EVOC: Representações Sociais dos professores sobre os saberes docentes pertencentes ao núcleo central e às regiões periféricas	61
3.4.2 Organização dos dados pelo software ATLAS TI: redes semânticas relativas aos saberes docentes	66
3.4.3 Organização analítica dos dados pelo software ALCESTE: análise lexicográfica dos dados e sua organização em classes	73
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS.....	79
4.1 DESCRIÇÃO ANALÍTICA DOS RESULTADOS.....	79
4.1.1 Resultados obtidos no EVOC: núcleo central das representações em relação aos saberes docentes pelos professores.....	79
4.1.2 Resultados obtidos pelo ATLAS TI: redes semânticas referentes aos saberes docentes	87
4.1.3 Resultados obtidos com o ALCESTE: dendograma da classificação ascendente entre as classe referentes aos saberes docentes	103
4.2 INTERPRETAÇÃO INFERENCIAL	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	130

INTRODUÇÃO

Ao iniciar este trabalho, como pesquisador e professor, sempre surgiram dúvidas sobre que saberes são necessários para ensinar. Esses saberes devem ser aprendidos/construídos no seu processo de formação inicial ou continuada? Quais saberes são necessários para o trabalho docente para que possibilite a (re) construção do conhecimento dos alunos? Mediante as estas questões, o próprio pesquisador procurou refletir sobre sua trajetória docente durante esses oito anos de docência. Por estar atualmente lecionando no ensino superior em uma instituição privada, procuramos buscar respostas a tais questões que persistem ainda no âmbito acadêmico.

Essas e outras questões sobre os saberes docentes ainda são debatidas no âmbito do ensino por vários autores internacionais e nacionais das ciências da educação, entre eles: Shulman (1986), Tardif, Lersard, Lahaye (1991), Gauthier (1998), Freire (1996), Porlán (1997) e Pimenta (1999), entre outros.

A partir da década de 1980, dezenas de trabalhos e pesquisas foram realizadas no mundo anglo-saxão e posteriormente na Europa, tanto com abordagens quantitativas quanto qualitativas sobre saberes dos professores. Essas pesquisas contribuíram, conforme Tardif (1991), para a legitimidade da profissão docente. No entanto, as pesquisas educacionais brasileiras sobre os saberes docentes são um tanto recentes, conforme afirma Nunes (2001). A autora relata que, no Brasil, na década de 90, surgiram novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes dos docentes, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da academia, levando em consideração o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p.28)

Em face disso, novos temas sobre saberes docentes dos professores começaram a ser contemplados nas pesquisas sobre formação de professores e, também, abordagens teórico-metodológicas diferenciadas foram utilizadas para dar voz ao professor, como, por exemplo, história de vida, análise de sua trajetória, entre outras. Segundo Nóvoa (1995), essas abordagens se opõem às abordagens anteriores, nas quais havia uma redução da profissão do professor como meramente técnica, separando o desenvolvimento profissional do pessoal, ou seja, não entrava no mérito dos julgamentos e das análises o desenvolvimento pessoal e experiencial do professor.

As mudanças apontadas para a constituição do trabalho docente, pelos diferentes autores e pesquisadores, fizeram emergir a necessidade dos diferentes aspectos a serem

estudados para a compreensão do trabalho docente, dentre os quais o reconhecimento e a consideração dos saberes construídos pelos professores.

Fiorentini et al. (1998) demonstram o crescimento das pesquisas que procuram valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores. Segundo esses autores, anteriormente, na década de 1960, a valorização era quase exclusivamente sobre conhecimentos (saberes específicos) que o professor tinha sobre a sua disciplina. Na década de 1970, as pesquisas valorizaram os aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, deixando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Na década de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduziu a uma desvalorização das pesquisas que se voltavam para a prática pedagógica e para os saberes docentes. Segundo Nunes (2001), a década de 1990 foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora, segundo a autora, tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e nos programas de formação de professores.

Até o momento, destacamos a importância dos saberes docentes nas pesquisas educacionais, mas é preciso refletir, antes de tudo, sobre o que quer dizer a palavra “saber” e como ela se caracteriza no trabalho docente. O termo saber, por si só, objeto desta investigação, suscita várias indagações. É importante discutir que essas interpretações sobre essa palavra, não se contradizem, mas sim, se complementam, pois na educação esta palavra é fundamental e constitui uma das obrigações do ofício do professor, ou seja, conhecer sobre alguma coisa, objeto, conteúdo, etc.

Bombassaro (1992, p.20) indica duas interpretações sobre o termo citado. A primeira no sentido de crença, ou seja, “saber que” significa “crer em”, tendo um sentido proposicional, uma crença pessoal no que está sendo afirmado, podendo ser verdadeiro ou falso. Na segunda o sentido da palavra saber tem a ver com “poder”, ou seja, dizer que você sabe, significa dizer que você pode. Segundo o autor, saber é ser capaz de, compreender, dominar a técnica, saber manusear, entre outros, no sentido estritamente prático.

Tardif (1991) e Gauthier (1998) se referem à pluridimensionalidade do saber profissional dos professores, pois “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. (GAUTHIER, 1998, p. 11)

Saviani (1996), por sua vez, ao analisar os saberes presentes na formação do professor, faz uma distinção entre a origem e sua natureza. Nessa direção, segundo o autor, os

saberes presentes na formação do professor são elaborados pelas formas *Sofia* e *Epstein*. A primeira forma, *Sofia*, significa sabedoria adquirida numa longa experiência de vida, a segunda forma, *Epstein*, significa ciência, um tipo de saber que tem sua origem em processos mais sistemáticos de construção de conhecimentos.

Para Tardif (2005), a noção de saber adquire: “[...] um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber – fazer e saber – ser”. (p.212).

Nesta dissertação, a palavra saber, no seu sentido mais amplo, será utilizada para expressar os conhecimentos e também as habilidades e atitudes que os professores mobilizam em sua prática docente. Nesta perspectiva, investigar os saberes docentes é, antes de tudo, considerar a complexidade e especificidade da atividade docente e enxergar o professor como sujeito portador de vários saberes e de um determinado saber fazer.

Importante salientar que alguns autores diferenciam a palavra conhecimento de saber. Segundo As (2000), o saber é considerado uma etapa do desenvolvimento do conhecimento, o qual o sujeito organiza em unidades preliminares de conhecimento, atendendo as necessidades práticas imediatas, porém não alcançam uma organização sistemática do conhecimento. Portanto, a diferença básica, segundo As (2000), é que o saber é construído pelo próprio sujeito, já o conhecimento é elaborado por pesquisadores e teóricos. Porém, Gauthier et al. (1998) consideram saber e conhecimento como sinônimos, utilizando no mesmo sentido, ou seja, o “ensino exige saberes, ou conhecimentos”. A tradução da palavra conhecimento em inglês é *knowledge*, já Borges (2004) utiliza *savoir* ou *connaissance* em francês, e saberes ou conhecimentos em português. Para alguns autores, há uma clara distinção temporal entre competências e saberes, pois as competências movimentam recursos cognitivos (ou saberes), segundo Perrenoud (2002), e raramente os saberes estão ancorados a uma única competência, sendo que esta é considerada pragmática. Para Garcia (1999), o termo conhecimento se refere não apenas a áreas do saber pedagógico, mas também a áreas do saber-fazer (esquemas práticos de ensino), assim como de saber por que (justificação da prática). Para Pimenta (1999), o saber pedagógico também é pragmático.

Levando em consideração esse recorte analítico, essa pesquisa optou por trabalhar com os conceitos dos seguintes autores: Shulman (1989), que traz a noção de conhecimentos necessários para a prática docente; Tardif et al.(1991) e Gauthier (1998), por apontarem diferentes tipos de saberes docentes.

Nessa pesquisa estaremos investigando as representações sociais de professores relativas aos saberes docentes necessários à prática docente. Por essa razão utilizaremos como subsídios teóricos a teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) e de outros pesquisadores como Jodelet (1993), Sá (1998) e Abric (2001). Analisar os saberes docentes a luz da teoria das representações sociais é interessante, pois consideramos como o saber é construído, constituído e percebido pelos professores na sua prática docente.

O objeto de pesquisa são as representações sociais dos professores sobre os saberes docentes necessários para a prática docente. Para a delimitação do universo de pesquisa, optou-se por trabalhar com professores do ensino superior de uma rede privada de Ponta Grossa – PR. Essa delimitação ocorreu pelo fato do pesquisador estar inserido nesta instituição de ensino e, por essa razão, contar com a possibilidade de investigar representações diferenciadas sobre os saberes docentes relativos ao trabalho docente.

Temos por perspectiva esclarecer quais saberes estão explícitos ou implícitos na prática docente. Entendemos também que as pesquisas que intercalam as questões de educação com os estudos de representações sociais, nas últimas décadas, têm crescido expressivamente no meio acadêmico. A teoria das representações sociais permite perceber a variabilidade de elementos que constituem a representação dos professores sobre o trabalho docente, por meio de suas metodologias. Como enfatiza Jodelet (2007, p.13), a aplicação da teoria das representações sociais no campo da educação “[...] tem se mostrado um dos campos nos quais o uso do modelo das representações sociais e de suas diversas metodologia é mais fértil.” Jodelet (2001) e Sá (1998, p. 15) complementam que o “campo de estudos das representações sociais se encontra em franca expansão no Brasil, não apenas no âmbito da psicologia social, mas também no de disciplinas aplicadas, como na educação, enfermagem e serviço social”.

Portanto, unir as concepções de saberes docentes com a teoria das representações sociais não só é importante como também é fundamental para entender o que está por trás das representações dos professores de ensino superior em relação aos saberes docentes relativos à sua prática docente. É importante conhecermos a representação social dos professores sobre seus próprios saberes, pois existe uma produção social fundada na experiência e vivências dos sujeitos, que re-apresentam e re-significam o conhecimento a partir do vivido e das comunicações entre os pares.

O objeto de estudo “saberes docentes” já tem sido muito debatido no mundo e no Brasil nas últimas décadas, portanto poderíamos supor, em um primeiro momento, que este trabalho viria apenas complementar uma base de conhecimento já existente sobre o tema.

Contudo, o olhar dos saberes docente à luz das representações sociais torna este trabalho extremamente relevante, visto que o conhecimento das representações pode auxiliar a concepção de programas de formação que atendam as necessidades dos órgãos gestores, mas considerando a real necessidade de construção de um saber percebido e desejado pelos professores. Esses saberes podem constituir elementos de ancoragem e podem ser objetivados em forma de conhecimentos, atitudes e imagens.

Portanto, por meio das reflexões citadas anteriormente sobre os saberes docentes, a questão principal configurou-se como:

- Qual(is) a(s) representação(ões) social(is) dos professores de uma instituição de ensino superior particular de Ponta Grossa – PR, sobre os saberes docentes necessários para o seu trabalho docente?

E as questões de pesquisa:

- Quais e como esses saberes docentes se relacionam efetivamente na prática pedagógica em sala de aula?

Por meio das questões de pesquisa, o objetivo geral e o objetivo específico, sucessivamente, foram:

- Apontar, após reflexões analíticas, as representações sociais dos professores sobre os saberes docentes necessários para o trabalho docente;
- Explicitar em que medida e quais saberes docentes se relacionam na prática pedagógica em sala de aula.

Partimos do pressuposto de que o professor é um profissional que possui vários saberes adquiridos de várias formas, cuja principal função é ensinar os alunos. Portanto, os saberes profissionais do professor são múltiplos e necessitam interagir para lidar com diversas situações do dia a dia em sala aula, mobilizando diferentes teorias, habilidades, técnicas e metodologias. Sendo assim, os saberes profissionais docentes não são constituídos apenas por um conhecimento específico, e sim por diferentes saberes advindos de diferentes origens, incluindo o saber-fazer e o saber experiencial.

Em virtude de que os saberes são constituídos tanto pela experiência do professor quanto pelo coletivo, utilizamos como subsídio teórico as contribuições da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), Jodelet (1993), Sá (1998) e Abric (2001) no que se refere aos conceitos e às abordagens dimensional, estrutural e genética das representações sociais, bem como sobre o núcleo central das representações sociais. Ainda, as concepções de

conhecimentos e saberes docentes relativos ao trabalho docente explicitados pelos autores Shulman (1986); Tardif e Lessard (2005); Gauthier (1998).

O primeiro capítulo relaciona os saberes docentes com o trabalho docente, trazendo um histórico dos saberes docentes, bem como autores que apresentam diferentes concepções de saberes, como Shulman (1986, 1987a, 1987b), Gauthier (1998) e Tardif (1991, 2004, 2005), e sua relação com a atual prática docente. Esse capítulo apresenta os subsídios teóricos relativos aos tipos de conhecimentos e saberes que estão explícitos e implícitos no trabalho docente.

O segundo capítulo traz uma explanação sobre a teoria das representações sociais de Moscovici (1978, 2003, 2005) e autores que contribuíram para a amplitude dessa teoria, como Jodelet (1993, 2001, 2007), Abric (2003) e Sá (1996, 1998), dentre outros. Ainda, procuramos trazer uma relevância epistemológica da teoria das representações em relação ao trabalho docente.

No terceiro capítulo, são abordadas as questões metodológicas do trabalho e os procedimentos metodológicos: elaboração do instrumento de coleta de dados; procedimentos de coleta de dados; caracterização dos sujeitos da pesquisa; a organização das representações sociais dos professores sobre os saberes docentes necessários para o trabalho docente com auxílio dos softwares EVOC, ATLAS TI e ALCESTE, e os procedimentos metodológicos de análise dos dados subsidiado pela Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1978). As etapas da análise de conteúdo contemplaram os procedimentos de coleta, organização e a análise dos dados. As etapas são:

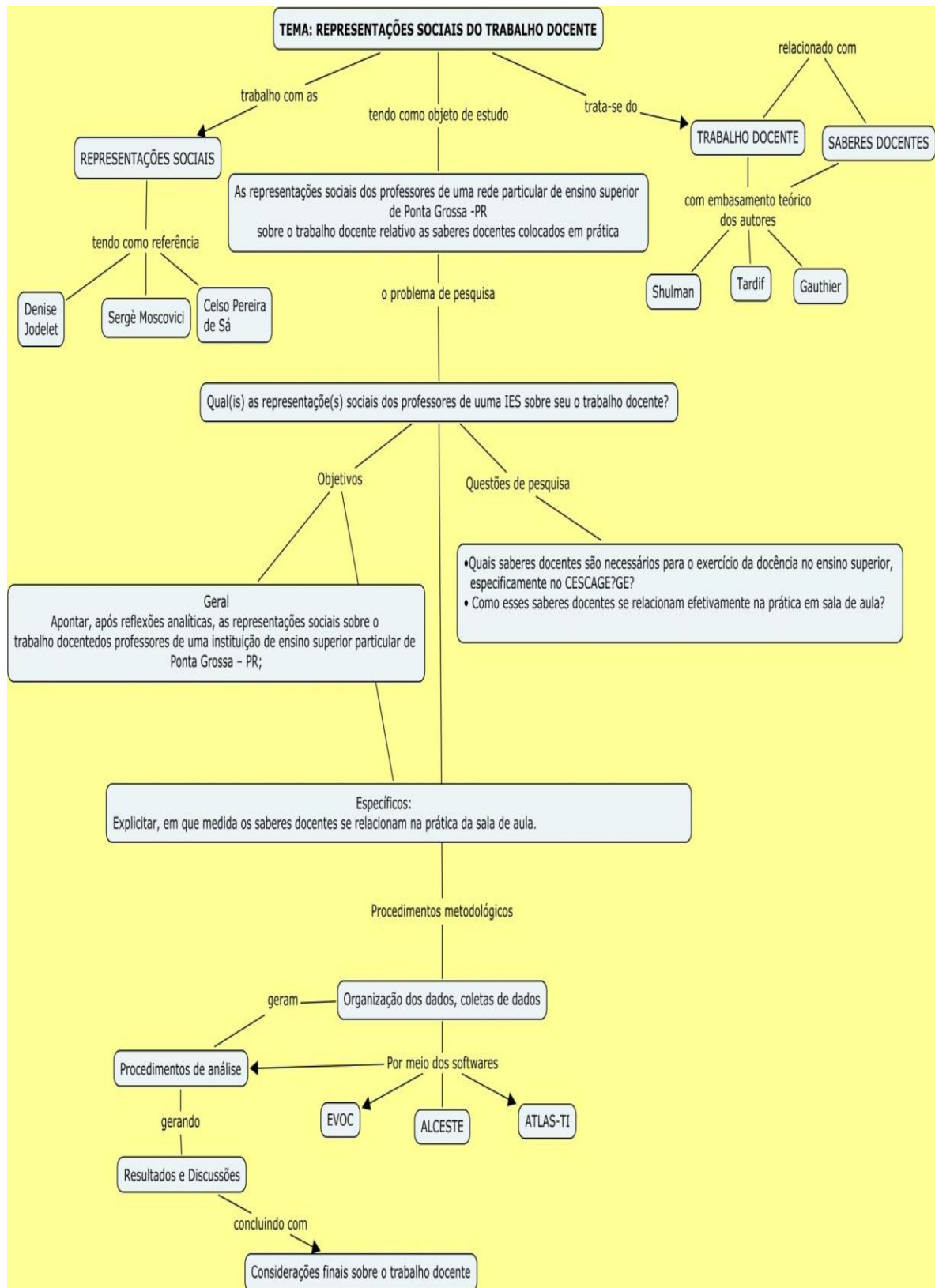
- a) Pré-análise: elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questões do questionário e roteiro da entrevista);
- b) Descrição analítica: organização e análise dos dados para tratamento pelos softwares a partir de categorizações prévias;
- c) Interpretação inferencial: resultados encontrados.

Por último, trazemos as considerações finais e as possíveis contribuições do trabalho realizado para apontar a sua verdadeira relevância social enquanto trabalho científico para a comunidade.

A pesquisa poderá ser útil para estudantes, professores de todos os graus (superior, médio, fundamental, profissionalizante etc.), pois o contexto da pesquisa abrange o trabalho docente relativo a qualquer grau de ensino.

Na Figura 1, apresentamos uma ilustração do fluxograma da organização do trabalho feito através do software *CmapTools*.

Figura 1 – Esquema organizacional da dissertação



Fonte: O autor.

CAPÍTULO 1

SABERES DOCENTES RELATIVOS AO TRABALHO DOCENTE

Na introdução, relatamos os objetivos, o problema de pesquisa e a justificativa do trabalho. Também traçamos a trajetória das diferentes formas de conceituar saberes e como se sucederam nas décadas 60, 70, 80 e 90. Finalmente, discutimos que saber é esse e quais significados que os autores da educação trazem sobre os saberes.

Neste capítulo, traçaremos as principais características e concepções de conhecimentos/saberes docentes, com as contribuições dos autores Shulman (1986, 1987), Gauthier (1998) e Tardif (1991, 2004, 2005). O objetivo é demonstrar as concepções desses autores, bem como identificar como os saberes relacionam-se efetivamente na prática em sala de aula e como isso interfere no trabalho docente.

1.1 QUE SABERES SÃO ESSES?

Conforme descrito anteriormente, os saberes têm dominado as pesquisas nos últimos 25 anos e marcado a profissionalização dos professores em vários países (TARDIF, 2004). A partir de 1980, esta questão fez surgir dezenas de milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e na Europa, aparecendo diversas tipologias e concepções sobre os saberes. Mas, especialmente desde a década de 90, estes estudos vêm constituindo uma forma riquíssima de investigação para se levantar os fundamentos e as bases em que eles se alicerçam (SILVA, 2000). Os trabalhos de pesquisa têm mostrado a importância deste estudo dos saberes docentes, das concepções, das teorias implícitas, dos dilemas e do conhecimento prático que fazem parte da rotina de trabalho do professor, procurado entender como o saber está relacionado com a pessoa, com a identidade dos professores, com sua experiência de vida, sua história profissional, suas relações com alunos em sala de aula e com outros atores na escola (TARDIF, 2004). Com estas pesquisas, novas questões são colocadas: teoria versus prática, formação inicial versus formação continuada, conhecimento científico versus conhecimento pedagógico e a análise de cursos que formam professores sob a perspectiva dialógica-problematizadora.

Segundo Borges (2004), o campo de pesquisa sobre os saberes docentes é bem amplo e há mais de 20 anos vem se desenvolvendo de maneira exponencial.

Apontamos três sínteses críticas importantes para o estudo dos saberes docentes: Shulman (1986), Tardif (1991) e Gauthier (1998). Os trabalhos de Shulman (1986, 1987)

categorizam cinco programas de pesquisas sobre o ensino e a docência, mas ele mesmo apresenta, por último, um sexto programa de sua própria autoria; a análise de Tardif (1991, 2004, 2005) enfatiza a pluralidade de saberes das pesquisas com professores da província de Quèbec, no Canadá, reagrupando os estudos segundo a natureza dos saberes docentes, de acordo com quatro abordagens teórico-metodológicas; e Gauthier (1998) centraliza suas investigações na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, incluindo estudos que buscam identificar um repertório de conhecimentos dos docentes e identificando três paradigmas de pesquisas sobre o ensino.

A profissão docente exige saberes particulares que servem de base para a prática profissional do ato de ensinar. Nos capítulos seguintes, apresentamos sucessivamente e na sequência os saberes/conhecimentos de Shulman (1986, 1987), Gauthier (1998) e Tardif (1991, 2004, 2005)

1.2 A BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO SEGUNDO LEE SHULMAN

O professor constrói uma parte de seus saberes na ação, ou seja, na prática docente, não somente aplicando saberes que foram produzidos por outros. Segundo Shulman (1986), o professor necessita conhecer diferentes tipos de conhecimentos advindos de diversas naturezas. Portanto, o conhecimento não é único. A base de conhecimentos para a profissão docente normalmente é bem limitada durante a formação inicial, no entanto aprofunda-se com a experiência docente.

Shulman (1997) descreve dois modelos para explicar as características gerais, tanto a respeito dos conhecimentos de que os professores necessitam para a docência, quanto ao processo de como os conhecimentos profissionais são construídos: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico. A ideia de Shulman (1986, 1987) é que os professores possuam um conhecimento de conteúdo especializado: o conhecimento pedagógico do conteúdo. Os professores têm diferentes tipos de conhecimentos: conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular.

1.2.1 A base de conhecimento para o ensino

Esse modelo permite indagarmos: o que o professor necessita saber para poder ensinar ou ser professor? O que um professor universitário deve saber para poder exercer sua profissão e função de permitir o processo de ensino/aprendizagem do aluno?

A base de conhecimento, segundo Shulman (1987), consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino (MIZUKAMI, 2004). Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado. Para Shulman (1986, 1987), a base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos.

Trata-se de um modelo que foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento, que pode ser sistematizado e partilhado com outros: os profissionais do ensino necessitam de um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos, e que abranja tanto conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria (MIZUKAMI, 2004).

Shulman (1987) aponta diversas categorias que formam essa base de conhecimento (conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais), sendo agrupadas em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento de conteúdo específico refere-se a conteúdos específicos da matéria. Podem ser fatos, conceitos, processos, procedimentos de uma determinada área específica de conhecimento, ou aquelas relativas à construção dessa área.

Quando se trata do conhecimento de conteúdo específico, ao mesmo tempo referimo-nos a dois tipos de conhecimento: o conhecimento substantivo para ensinar e o conhecimento sintático para ensinar. As estruturas substantivas de uma área de conhecimento, segundo Schuman (1987), incluem paradigmas explicativos utilizados pela área. As estruturas sintáticas de uma área, por sua vez, referem-se a padrões que uma comunidade disciplinar estabeleceu de forma a orientar as pesquisas na área. Referem-se à forma como os novos conhecimentos são introduzidos e aceitos pela comunidade. A estrutura sintática envolve conhecimento de formas pelas quais a disciplina constrói e avalia novo conhecimento. É importante que o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do

método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento (MIZUKAMI, 2004).

Relacionadas ao ensino da matéria, existem outras duas concepções importantes: compreensão mínima e básica que o professor deveria ter da matéria a ser ensinada, de forma a tornar possível o ensino e a aprendizagem dos alunos, e um bom conhecimento das possibilidades representacionais da matéria, considerando aspectos específicos dos contextos em que leciona, da população que frequenta sua escola e suas classes.

O professor deve ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo, considerando os propósitos do ensino que incluam compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, a propiciar desenvolvimento do conhecimento da matéria na mente dos alunos (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 110).

Somente saber o conhecimento do conteúdo específico e ter do domínio de tal conhecimento não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. Os professores devem encontrar formas de comunicar conhecimentos para os outros. “[...] Eles devem ter dois tipos de conhecimento da matéria: conhecimento da área tanto em seus aspectos genéricos quanto em suas especificidades e conhecimento de como ajudar seus estudantes a entender a matéria”. (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 109).

Conhecimento pedagógico geral é o conhecimento que transcende uma área específica. Inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender; conhecimentos dos alunos (características dos alunos, processos cognitivos e desenvolvimentais de como os alunos aprendem); conhecimento de contextos educacionais, envolvendo tanto contextos micro (tais como grupos de trabalho ou sala de aula e gestão da escola), até os contextos macro (como o de comunidades e de culturas, de manejo de classe e de interação com os alunos); conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área, do currículo em relação ao conhecimento oficial e como programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos e da matéria em diferentes níveis e conhecimento de fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 1986).

O conhecimento pedagógico do conteúdo trata-se de um novo tipo de conhecimento, que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base. É uma forma de conhecimento do conteúdo. Inclui compreensão do que significa ensinar um

tópico de uma disciplina específica, assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino (SHULMAN, 1986).

Durante o exercício profissional, os professores acabam construindo um novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimentos.

Esse conhecimento, específico da docência, é denominado conhecimento pedagógico do conteúdo, pode ser considerado como um novo tipo de conhecimento porque [...] incorpora os aspectos do conteúdo mais relevantes para serem estudados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico de conteúdo eu incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais idéias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. [...] também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem (SHULMAN, 1986, p.9).

Contextualizando a matéria com o cotidiano, os professores têm conhecimento sobre como ensiná-la, como os alunos a aprendem (quais as dificuldades específicas na aprendizagem, quais as capacidades desenvolvimentais dos alunos para adquirirem tal conceito particular, quais são as concepções prévias comuns), como os materiais curriculares são organizados na disciplina e como tópicos particulares são mais bem incluídos no currículo. Influenciado tanto pelo conhecimento da matéria quanto pelo conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo emerge e cresce quando professores transformam seu conhecimento do conteúdo específico considerando propósitos de ensino. Como essas formas de conhecimento se relacionam umas às outras, permanece um mistério para os professores ou pesquisadores (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p.115). Além destas formas de conhecimento, é importante comentar sobre o conhecimento que o professor necessita para entender como funciona o sistema de ensino daquela IES, ou seja, como se dá o conhecimento curricular.

O conhecimento curricular, para Shulman (1996), está relacionado com os conhecimentos que os docentes adquirem nos programas de ensino, como recursos didáticos para ensinar determinado conteúdo. Além disso, com a relação da disciplina com outros contextos, direta ou indiretamente.

Portanto, além destes quatro conhecimentos citados anteriormente, Shulman define qual é a base de conhecimento para o ensino. Ela vai sendo gradualmente construída, a partir de quatro fontes básicas: os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente a processos de escolarização, de ensino e

de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como sobre os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação; e, por fim, a sabedoria da prática, a fonte menos codificada de todas (SHULMAN, 1987).

O modelo de raciocínio pedagógico segundo Wilson; Shulman; Richert (1987) e Shulman (1987 está intimamente relacionado com o modelo da base de conhecimento para o ensino e envolve processos inerentes às ações educativas. O modelo do raciocínio pedagógico retrata como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. É concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis processos comuns ao ato de ensinar: 1. Compreensão, 2. Transformação, 3. Instrução, 4. Avaliação, 5. Reflexão, e 6. Nova compreensão.

1. *Compreensão* está presente tanto no início quanto no final do processo de raciocínio pedagógico, sob a forma de nova compreensão do que foi ensinado. Não se trata de chegar ao mesmo ponto de partida, fechando um círculo. A imagem mais apropriada é a de uma espiral, já que a nova compreensão é fruto de todo um processo de análise do ensino.

Todo ensino parte inicialmente de uma compreensão: de propósitos, de estruturas da área de conhecimento, de ideias relacionadas a essa área. Os professores precisam mais do que uma compreensão pessoal da matéria que ensinam. Eles necessitam possuir uma compreensão especializada da matéria/área de conhecimento que lhes permita criar condições para que a maioria de seus alunos aprenda.

Quando você aprende [Biologia] para ensiná-la, você deve conhecê-la muito, eu penso. Quando você a aprende para ensinar, você deve estar preparado para lidar com 150 formas diferentes de abordá-la, pois você deverá ser capaz de lidar com a abordagem diferente de cada aluno... Eles lhe irão colocar questões a partir de diferentes áreas e você terá que ser capaz de abordá-las a partir do referencial deles. Dessa forma, quando você aprende a ser professor, você deve aprender em termos de como vai ensinar algo, como isso irá afetar os estudantes e como eles serão capazes de entender [a matéria] (depoimento citado em WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 104).

A declaração desse professor em sala de aula gera um desafio: como aprender algo de muitas maneiras diferentes? Os professores deverão gerar formas alternativas de lidar com suas disciplinas – análises, ilustrações, metáforas, exemplos, experimentos, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações etc. – que levem em consideração diferentes habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem de seus alunos. O modelo do raciocínio pedagógico contempla, precisamente, o processo de construção desse conhecimento de como ensinar.

2. *Transformação*, para Shulman (1987), são ideias compreendidas que devem ser transformadas, de alguma forma, para serem ensinadas. O processo de transformação envolve combinação de quatro subprocessos (2a. interpretação crítica, 2b. seleção, 2c. adaptação e 2d. consideração de características dos alunos), que, conjuntamente, produzem um plano, um conjunto de estratégias para uma aula, uma unidade ou um curso. Essas subprocessos de transformação são aspectos do processo pelo qual o professor se move de uma compreensão pessoal para possibilitar a compreensão de outros; são a essência do ato de raciocínio pedagógico.

Começamos com a ideia de que um professor tem uma representação específica, favorita, de ideias particulares para seu próprio propósito. Em sua trajetória (de aprendizagem da profissão) ele desenvolve a capacidade de introduzir variações no esquema, representações alternativas da matéria. Essas representações alternativas são tanto para o professor quanto para os alunos: o professor cria ativamente múltiplas representações da matéria; os alunos, por sua vez, são estimulados a inventar as suas próprias, enquanto experienciam a atividade representacional do professor. Usamos o termo geral ‘transformação’ para designar o comportamento de atividades do professor de se mover de sua própria compreensão da matéria e das representações mais úteis para compreensão, para variações de representação, narrativas, exemplos ou associações prováveis de iniciar compreensões por parte dos alunos. Como os alunos são múltiplos, as representações devem ser várias. A multiplicidade de conexões oferece compreensões mais duráveis e ricas, de forma que as variações produzidas pelas transformações são consideradas, em princípio, como sendo uma virtude. Dessa forma, os professores deveriam possuir um ‘repertório representacional’ para a matéria que ensinam. Quando um repertório representacional se amplia, ele pode enriquecer ou expandir a compreensão que o professor tem da matéria (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 113).

2a. *Interpretação crítica*: implica análise crítica de textos e revisão de materiais instrucionais à luz das próprias concepções da matéria (se há erros ou omissões nos textos que pretende utilizar; se os exercícios estão bem formulados; se houve mudanças num determinado tópico de conteúdo desde que o livro foi publicado, por exemplo), assim como a análise de propósitos e fins educacionais. Revendo os materiais criticamente, o professor passa a considerar formas de estruturar e segmentar as aulas, assim como de representar a matéria, que sejam mais bem adaptadas à sua compreensão e mais adequadas para o ensino.

A representação a partir da interpretação crítica do conteúdo a ser ensinado e aprendido, da delimitação das ideias-chave, esse subprocesso da transformação, envolve o uso

de um repertório representacional que inclui analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações, diferentes tipos de mídia etc. capazes de construir pontes entre as compreensões do professor e as que se deseja que os alunos tenham.

2b. Seleção trata-se de subprocesso da transformação que envolve escolha de como o processo de ensino e aprendizagem será desenvolvido pelo professor em sala de aula a partir do repertório representacional já identificado e escolhido, e considerando aspectos básicos de organização e manejo da classe em relação às características dos alunos em geral: habilidades, gênero, motivações, pré-concepções em relação à área e ao tópico específico. Para tanto, o professor necessita de um repertório instrucional de abordagens ou estratégias de ensino. Esse repertório deve incluir não apenas as mais convencionais alternativas, tais como leitura, demonstração, trabalho individual, mas também uma variedade de formas de aprendizagem cooperativa, ensino recíproco, maiêutica socrática, aprendizagem por descoberta, método de projetos, aprendizagem fora do ambiente de sala de aula.

2c. e 2d. Adaptação e consideração de características dos alunos, esses últimos subprocessos da transformação envolvem levar em consideração as concepções, preconceções, concepções equivocadas, dificuldades, linguagem, cultura, motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesse, auto-conceito, atenção, etc., de turmas, alunos e contextos específicos.

3. *Instrução* consiste no desempenho observável do professor, envolvendo organização e gestão da classe, formas de lidar com os alunos individualmente e em grupos, dosagem de conteúdo, coordenação das atividades de aprendizagem, explicações, questionamentos, humor, discussões, disciplina, ensino por descoberta ou por investigação, assim como todas as características observáveis de ensino na sala de aula.

4. *Avaliação*, processo que ocorre durante e após a instrução, tanto via checagem constante e informal de compreensões, possíveis dúvidas e/ou equívocos dos alunos, quanto vias sistemáticas mais formais de avaliação.

5. *Reflexão* trata-se de processo que envolve a revisão e a análise crítica do desempenho do professor, fundamentando suas explicações em evidências. São processos reflexivos sobre a ação pedagógica. Não consiste em disposição individual ou se reduz a um conjunto de estratégias, mas sim o uso de conhecimento analítico para examinar o próprio trabalho em face aos fins estabelecidos.

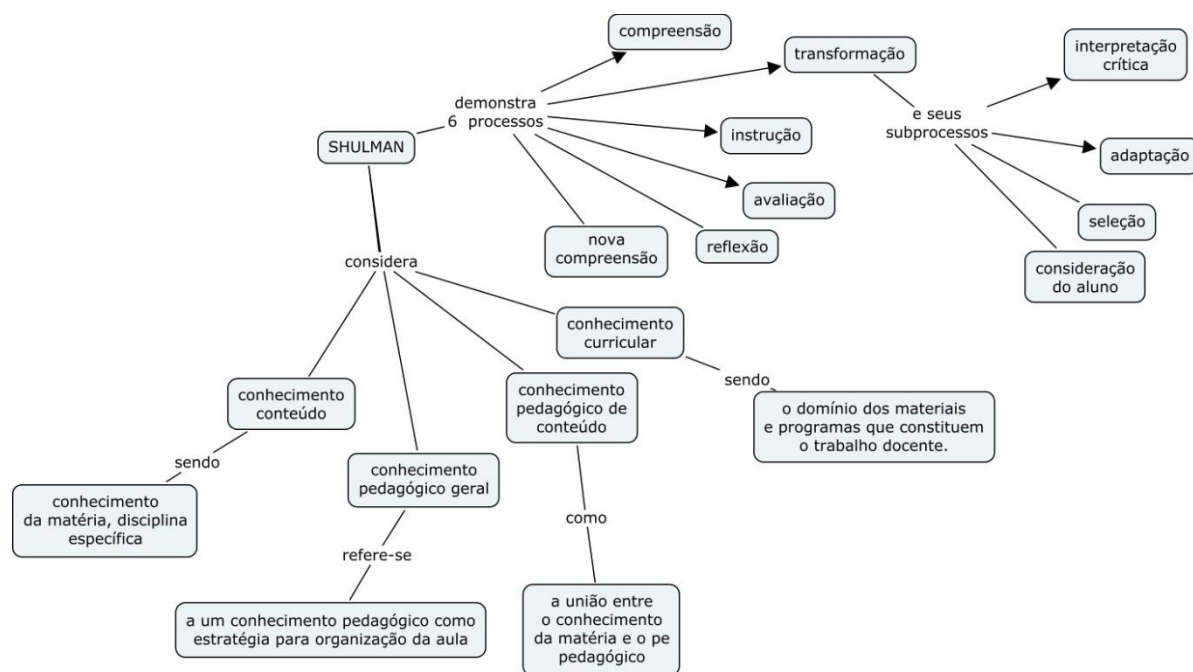
6. *Nova Compreensão*, como último processo, tem-se uma nova compreensão, uma compreensão enriquecida dos propósitos, da matéria, do ensino, dos alunos, do próprio

professor, e de outros conhecimentos da base de conhecimento para o ensino –, fruto de processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens.

Percebemos que o pesquisador Shulman traz a contribuição de quais ‘conhecimentos’ fazem parte do trabalho docente, bem como quais elementos fazem parte da base do conhecimento e como se constituem juntamente com o modelo de raciocínio pedagógico proposto por Wilson, Shulman e Richart (1987). Para Lee Shulman, o conhecimento é mais amplo do que o saber, pois o conhecimento pedagógico geral, conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico de conteúdo constituem a verdadeira base de conhecimento necessário ao professor. Assim, para o autor, o saber constitui uma parte dos conhecimentos específicos necessários para a prática docente. Entretanto, há outros autores, como Tardif e Gauthier, que abordam diferentes formas de pensar os saberes docentes, a exemplo do conhecimento experiencial, não citado por Shulman.

A Figura 2 representa um esquema para demonstrar os tipos de conhecimentos, processos e subprocessos considerados por Shulman.

Figura 2 – Esquemas dos conhecimentos segundo Shulman



Fonte: O autor

1.3 SABERES DOCENTES SEGUNDO MAURICE TARDIF

Atualmente, no Brasil, o autor mais citado, no que se refere aos saberes docentes, é Maurice Tardif. Ele é tido como o responsável pela introdução desse tema no Brasil, com o artigo inaugural "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente", em parceria com Lessard e Lahaye, publicado em 1991 na Revista *Teoria & Educação*. Tardif et al. (1991) explanam que os saberes docentes se constituem por meio de dois tipos de relações: de exterioridade, com os saberes curriculares e da formação profissional, pois já são enquadrados em seu conteúdo e forma, ou seja, esses saberes não lhes pertencem, são externos a eles; e de interioridade, com os saberes de sua própria experiência. E, por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos demais saberes: das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

Para Tardif et al. (1991; 2002), os saberes curriculares e da experiência merecem destaque, pois são constituídos pelos demais saberes, porém repaginados, “polidos” e submetidos às dúvidas edificadas na prática e na experiência. Os saberes profissionais dos docentes “[...] são plurais, compósitos, heterogêneos, trazendo à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Tardif (2000) faz uma analogia entre a atividade profissional do professor e a do artesão, explicando que os saberes oriundos dessa atividade docente não são compactos, únicos, mas sim pragmáticos e que é na ação que eles ganham significados:

Como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão. (TARDIF, 2000, p. 15).

Diante do exposto, coadunamos com Tardif (2002), por acreditarmos que o professor necessita do conjunto de saberes profissionais (saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência) para atuar no seu cotidiano, mas, cabe ressaltar, é nesse cotidiano que se estabelecem saberes que devem orientar a prática docente, ou seja, os saberes da experiência. Para o autor, o saber não se reduz única e exclusivamente a processos mentais, tendo como suporte a atividade cognitiva do sujeito, mas também, configura-se como um saber social, manifestando-se nas relações complexas entre

professores e alunos. O autor ainda complementa: "Situar o saber do professor na interface sobre o individual e o social entre ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo." (TARDIF, 2002, p. 16).

Os saberes do professor originam-se de várias hierarquias: da família, da escola que o formou, da sua cultura pessoal, dos seus pares, da universidade, das formações continuadas. São saberes plurais, heterogêneos, temporais, já que se constroem ao longo da vida e com o passar da carreira; portanto, são personalizados. A vastidão de saberes que forma o professor é essencial para se compreender a prática de cada um no processo do coletivo desenvolvido na escola, em que cada professor coloca sua individualidade na construção de outros e novos saberes. Segundo Tardif (2002), os saberes cotidianos do professor e o conhecimento de seu trabalho devem ser considerados, desconfigurando o olhar tradicional de que os mestres são apenas transmissores de saberes construídos por outros grupos. Ele convoca os educadores, os pesquisadores, o corpo docente, a comunidade científica a unir pesquisa e ensino, propondo que a pesquisa universitária pare de conceber os professores como objetos de pesquisa universitária, mas que sejam considerados como sujeitos do conhecimento, colaboradores, co-pesquisadores.

As pesquisas desenvolvidas pelas universidades brasileiras, segundo Tardif (2002), devem valorizar os professores, ao mesmo tempo em que promovam sua formação continuada na busca da construção do conhecimento e a valorização de sua prática educativa, repensando a própria formação acadêmica desse profissional em educação, concebendo as escolas como lugares de formação, de inovação, de experiência e de desenvolvimento profissional, mas também como lugares de pesquisa, de reflexão crítica e coletiva.

O autor usa a expressão "mobilidade de saberes" como uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes, não somente em relação ao cognitivo, revelando uma visão da totalidade do ser professor. O saber está do lado da teoria e a prática pode ser vazia de saber ou pode conter um falso saber, baseado em crenças, ideologias. Para Tardif (2005), o saber é produzido na prática. O saber também é produzido na teoria, uma vez que o professor necessita de conhecimentos específicos para lecionar sua disciplina. Aquilo a que chamamos de "teoria" torna-se concreto num sistema de práticas e de profissionais que a produzem e as assumem: pelo trabalho o homem modifica a si mesmo, modifica as suas relações humanas, objetivando a transformação de sua própria situação e a do coletivo em que está inserido.

Sob esse aspecto, Tardif; Lessard; Lahaye (1991, p. 218, grifo do autor) nos mostram que "[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos

conhecimentos já constituídos, [pois] sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Assim, afirmam os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Desse modo, essa mescla de saberes, para Tardif; Lessard; Lahaye (1991) constitui, possivelmente, o que é necessário saber para se ensinar. Consideremos que só esses saberes não são suficientes para definir os saberes referentes ao trabalho docente. Trabalhos como de Shulman (1986) e Gauthier (1998) apresentam outros saberes que complementam o trabalho docente.

Tardif; Lessard; Lahaye (1991) se referem ao saber plural do professor, que envolve quatro dimensões:

1. Saberes de formação profissional (transmitidos pelas instituições de formação de professores, destinados à formação científica dos professores, em que professor e ensino constituem objetos de saber para as Ciências Humanas e as Ciências da Educação);
2. Saberes disciplinares (aqueles de que a sociedade dispõe, originando-se da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, integrados à universidade sob a forma de disciplinas no âmbito de faculdades e programas distintos);
3. Saberes curriculares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade, por ela definidos e selecionados como modelo da cultura científica e de formação para a cultura científica, traduzindo-se nos programas escolares que os professores devem aprender e aplicar);
4. Saberes da experiência (saberes específicos que os professores desenvolvem no exercício de sua função e prática do seu ofício, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio).

Essas quatro dimensões não são estanques, ou seja, não são os únicos saberes necessários à prática docente. Além disso, os saberes docentes se relacionam entre si, criando um processo de interdependência. É neste processo de interdependência dos saberes docentes que os professores criam seus conhecimentos, imagens e atitudes que compõem sua essência do trabalho docente.

A seguir, apresentamos os saberes de Tardif (2005):

- a) Saberes da formação profissional: definidos como aqueles das ciências, da educação e da ideologia pedagógica; são transmitidos pelas instituições

educacionais. Estes englobam os saberes pedagógicos, entendidos como aquelas doutrinas ou concepções que viabilizam a ação de ensinar. Constituem-se de técnicas de ensinar, relacionamento do professor-aluno, a fim de despertar a motivação e o interesse dos alunos pelo processo de aprendizagem. Os conhecimentos técnicos e pedagógicos correlacionam-se com as experiências vivenciadas nos contextos escolares, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática. Possibilitam ao professor construir competências, mobilizar conhecimentos prévios, articular e transformar os saberes necessários ao ensino (TARDIF, 2005, p. 37).

- b) Saberes disciplinares: emergem dos diversos campos do conhecimento, “[...] determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais” (TARDIF, 2005, p. 38); são os saberes mais específicos, relacionados aos diversos campos do conhecimento de que dispõe a sociedade, como se encontram nas universidades e sob a forma de disciplinas (por exemplo, matemática, história, geografia etc.).
- c) Saberes curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos e programas escolares, “[...] a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados” (TARDIF, 2005, p. 38); são incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos.
- d) Saberes da experiência, construídos durante a vida escolar e vivências produzidas pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano. Constituem o estilo pessoal de ensino, sua forma de ensinar, traços de personalidade, que se “[...] expressam por um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2005, p. 39).

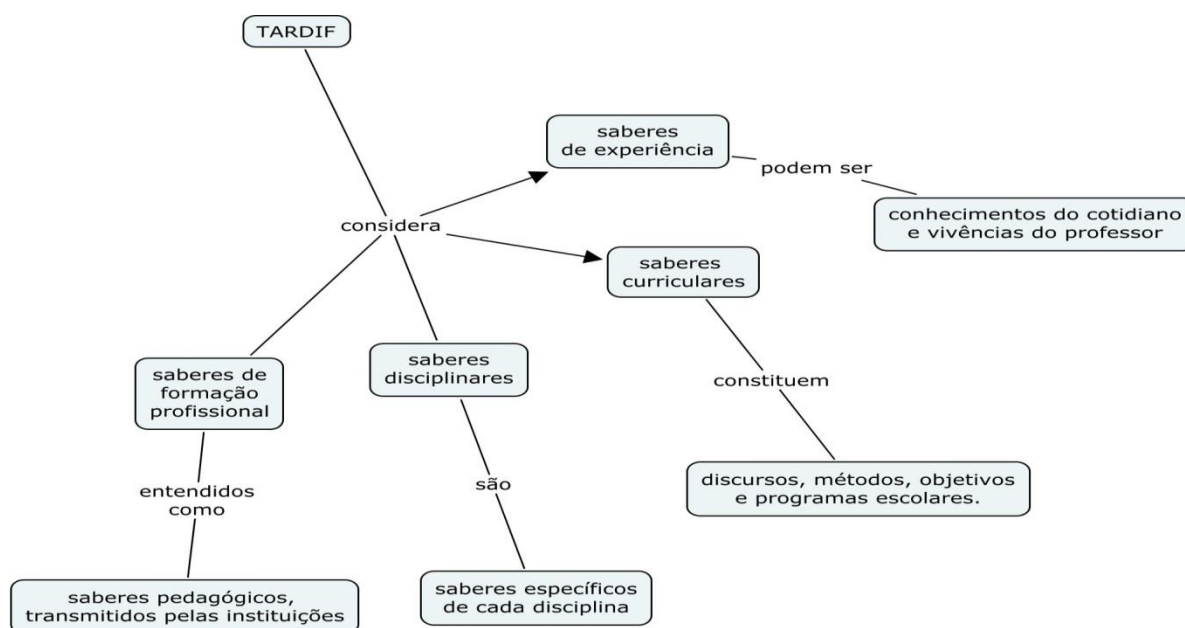
Tardif (1999) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que, de forma competente, poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. A implantação e

o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimento e definir competências para a formação e a prática do magistério.

No entanto, entendemos que seria interessante ampliar essa visão o autor defende, pois caracterizar a profissão somente pelo seu conhecimento profissional é deixar de lado outros tipos de conhecimentos, como de vida, experiencial, adquirido ao longo da profissão docente e de outras profissões. Além disso, devemos considerar o *status* atual que a profissão docente ocupa na sociedade. O desprestígio da profissão está relacionado também à forma como a sociedade a interpreta, ou seja, como uma profissão não tão atraente, devido ao baixo salário, condições de trabalho, carga-horária de trabalho etc.

A Figura 3 demonstra um esquema das divisões de saberes concebidos por Tardif.

Figura 3 – Esquema dos saberes segundo Tardif



Fonte: O autor

1.4 SABERES DOCENTES SEGUNDO CLERMONT GAUTHIER

Gauthier (1998) afirma que a noção de ‘saber’ foi definida a partir de três concepções diferentes, que se referem a um lugar particular: a subjetividade, o juízo e a

argumentação. Assim, o ‘saber’ originário na subjetividade é todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, que se opõe à dúvida, ao erro e à imaginação e se diferencia, igualmente, dos outros tipos de certeza, como a fé e as ideias preconcebidas. Nesse sentido, conforme Gauthier (1998), ‘saber’ é deter uma certeza subjetiva racional; é o fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade.

Gauthier et al. (1998) fazem um levantamento das pesquisas norte-americanas sobre o que ficou conhecido como *knowledge base*, base de conhecimento. O estudo tem como ponto de apoio as premissas de que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática. Gauthier e seus colaboradores identificam, então, a existência de três categorias relacionadas às profissões: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

A primeira categoria, ofícios sem saberes, abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente, envolvendo bom senso, intuição, experiência etc. Já os saberes sem ofício caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Acabam-se tornando saberes que não condizem com a realidade. Esta categoria, de certa forma, não contribui para o fortalecimento da profissionalização docente. A terceira categoria apresenta um ofício feito de saberes, que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática, envolvendo o saber: a) disciplinar referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; c) das ciências da educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; d) da tradição pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) da experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc.; f) da ação pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para o trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

Percebe-se aí uma nova fundamentação da pedagogia e do trabalho do professor; este passa a ser visto como um:

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331)

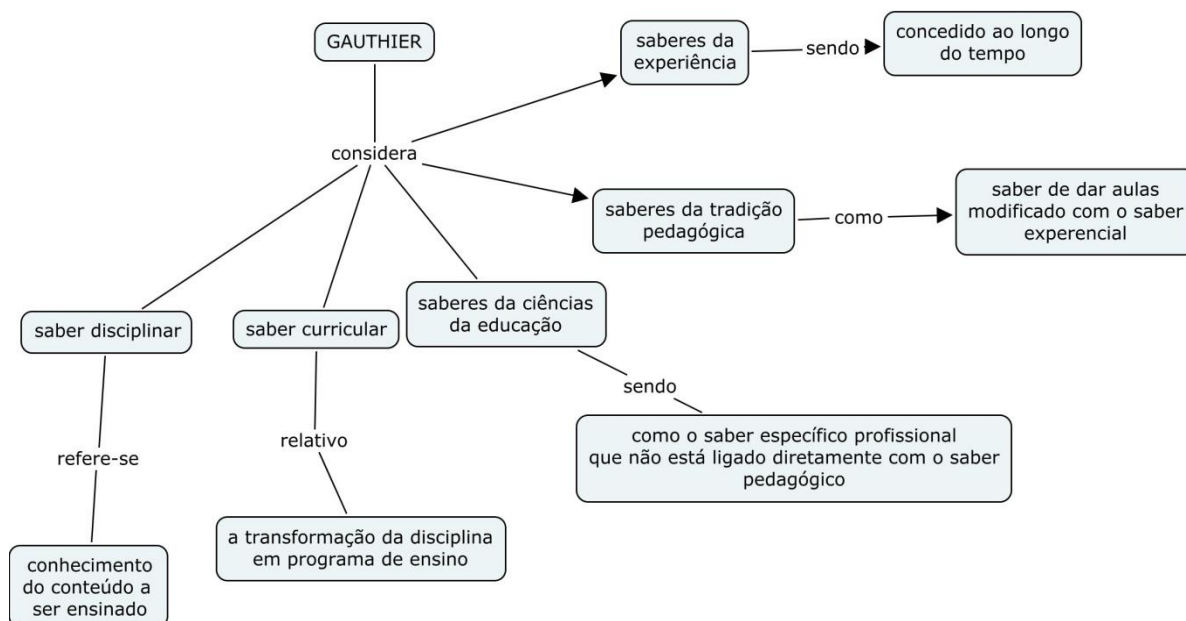
A concepção de saber, para o autor, não impõe ao professor um modelo preconcebido de racionalidade. Dessa forma, o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo.

O saber, segundo Nunes (2001), pode ser considerado como resultado de uma produção social, estando sujeito a revisões e reavaliações, e fruto de uma interação entre sujeitos e de uma interação linguística inserida num contexto, que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento (NUNES, 2001). Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. O professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios, que são influenciados por questões culturais e pessoais (NUNES, 2001).

Percebemos que as ideias de Gauthier se assemelham muito com a de Tardif, porém o autor enfatiza a questão do saber em relação à sociedade, pois de nada adianta possuir os saberes citados anteriormente sem saber a que público se aplicam estes conhecimentos.

A Figura 4 apresenta um esquema referente aos tipos de saberes concebidos por Gauthier:

Figura 4 – Esquemas dos saberes segundo Gauthier



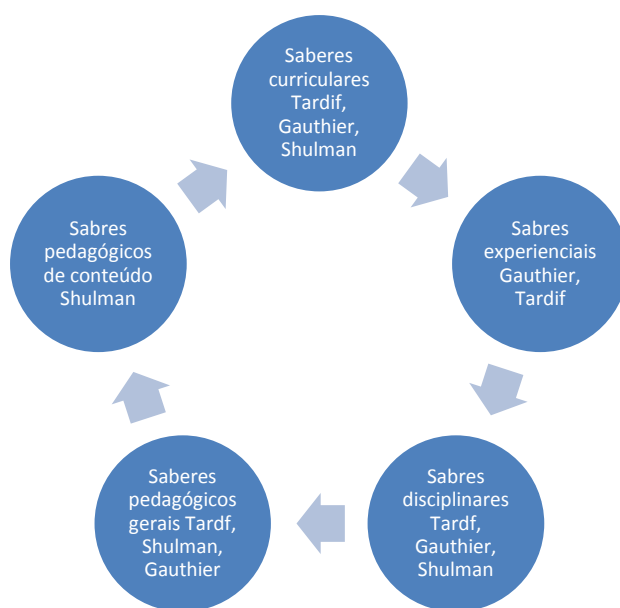
Fonte: O autor

1.5 RELAÇÃO ENTRE SABERES DOCENTES DE SHULMAN, TARDIF E GAUTHIER

Os saberes docentes citados anteriormente pelos três autores, embora estejam interligados na formação e na atuação dos professores, não se vinculam a nenhuma disciplina ou área de desenvolvimento específico, mas se aplicam à prática de todos os profissionais que pretendem ser professores. Em suma, para Tardif (2002, p. 39),

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação, à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p.39)

Tais articulações entre os saberes e a prática do professor requerem desses profissionais a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais conhecimentos e habilidades enquanto condições para a sua prática. Elas podem ser visualizadas a partir do esquema a seguir.



De acordo com este esquema, percebemos diferenças e semelhanças entre os três autores relacionados anteriormente, pelas cores evidenciadas. Há uma proximidade entre as concepções e dimensões citadas por Tardif com Gauthier, pois os autores são de épocas aproximadas em relação à pesquisa em educação. Já as concepções de Shulman trazem a palavra conhecimento no sentido mais amplo.

No entanto, é importante ressaltar que esse quadro precisa ser discutido e complementado em relação aos referenciais para a formação de professores (BRASIL, 1999), pois algumas proposições dos pesquisadores se adaptam e outras não, em relação aos saberes docentes. Por exemplo, os saberes curriculares devem se adequar à sociedade em que está inserido o docente. Portanto, nenhum dos autores contempla a necessidade de se discutirem as questões relacionadas à cultura da sociedade, questões éticas e valores. Além disso, a interação grupal e a relação professor-aluno são pouco discutidas pelos autores.

Assim, para complementar as ideias dos autores citados, buscamos os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), documento elaborado pelo Ministério da Educação que, embora contenha orientações mais específicas para a educação básica, nos ajudam a compreender e ampliar alguns dos saberes pedagógicos que precisam ser dominados por qualquer professor, mesmo na educação superior. São consideradas as dimensões:

- a) *Domínio curricular*: teorias do conhecimento; diferentes concepções de ensino e aprendizagem; fundamentos e princípios educacionais; objetivos de ensino, conteúdo, metodologia e avaliação; critérios e formas de selecionar, organizar e

tratar didaticamente os conteúdos em função dos objetivos propostos; possibilidades de uso de recursos didáticos; função do livro/material didático e outras questões relacionadas ao desenvolvimento curricular propriamente dito. Entendemos que o currículo reflete na sociedade em que está inserido e adquire sua forma: da sociedade provêm os conteúdos que são considerados fundamentais ao processo educativo, porque dessa sociedade origina-se toda a cultura. Desse modo, os valores e a ética do educador colaborarão na escolha e definição dos conteúdos do ensino que serão considerados adequados à escolaridade do aluno, e às atividades sociais que são determinantes das profissões (BRASIL, 1999, p. 94).

- b) *Questões de natureza didática, geral e específica*: aquelas que podem contribuir para a “tarefa de tematizar a educação, a relação ensino-aprendizagem, entender seu funcionamento e as variáveis que nele interferem, reconhecer a validade das intervenções pedagógicas e respectivas implicações na aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1999, p.94). Referem-se aos conhecimentos didáticos específicos. Requerem a clareza dos processos de aprendizagem do aluno, dos conteúdos de ensino e princípios metodológicos. Exigem a transposição didática e a compreensão das variáveis formais e não-formais de ensino-aprendizagem (contrato didático: regras gerais da escola que regulam as relações e condutas dos alunos e professores, com o conhecimento e as atividades escolares). Contemplam a articulação entre o conteúdo e as formas de ensiná-lo, a organização do espaço e do tempo escolar, a relação entre o propósito didático e os objetivos de realização pessoal do aluno. Incentivam o trabalho colaborativo e de interação em grupo. Equilibram o difícil e o possível para o aluno nas situações de aprendizagem; favorecem a inclusão dos estudantes com dificuldades, a intervenção pedagógica na aprendizagem, nos critérios de escolha e oferta de materiais, no planejamento, avaliação, registro de trabalho e de observação dos alunos (BRASIL, 1999, p. 96-97).
- c) *Avaliação*: concepções; finalidades; os diversos tipos e instrumentos avaliativos; compreender como os alunos aprendem; quais são os melhores instrumentos para avaliar cada turma; quais variáveis podem interferir na avaliação; uso adequado da avaliação; como avaliar metodologias adotadas, o processo de ensino, a escola, a prática docente e fazer a sua própria avaliação (BRASIL, 1999, p. 97-98).

- d) *Interação grupal*: saber agrupar os alunos consiste num importante recurso de socialização e estabelecimento de vínculos afetivos; contemplar possibilidades diversas de interação humana centradas nos conhecimentos dos alunos, desenvolvimento cognitivo e características pessoais; “aprende-se melhor num contexto de colaboração, com pares que dominam diferentes níveis de conhecimento sobre o conteúdo a ser aprendido, tanto em situações formais como informais” (BRASIL, 1999, p. 99).
- e) *Relação professor-aluno*: compreensão da natureza de sua relação com os alunos; “desenvolver sensibilidade e capacidade de analisar a própria conduta, para identificar quando ela incide na dos alunos, assim como quando as atitudes dos alunos são determinantes da sua” (BRASIL, 1999, p. 100); contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual, reflexões acerca do que se faz, pensa, e as consequências pessoais, profissionais e sociais responsáveis.
- f) *Conteúdos de ensino*: domínio dos conteúdos; conhecimento do objeto de ensino que possibilitará a transposição didática; conhecimento de temas transversais ao currículo e dos debates atuais; consciência dos valores e das concepções que se veicula nas aulas, quando se relaciona com os alunos e outros integrantes da comunidade; a forma como se trabalham tais questões. “A reflexão e o domínio de conhecimentos sobre esses temas transversais ao currículo, e o desenvolvimento de atitudes pessoais coerentes com os princípios éticos, são fundamentais para a função educativa inerente à condição de professor” (BRASIL, 1999, p. 101).

Destas perspectivas e dimensões dos saberes docentes, cabe à formação profissional favorecer procedimentos de produção de conhecimento pedagógico. Ou seja, convém possibilitar que o professor aprenda a “[...] investigar, sistematizar e produzir conhecimento pedagógico [e outros saberes profissionais], por meio de observação, análise, formulação de hipótese” e construção de propostas de intervenção e de avaliação.” (BRASIL, 1999, p. 102). Afinal, nenhum planejamento de ensino, por mais adequado e consistente que seja, dá conta da dinâmica e da complexidade do cotidiano que se reconstrói a cada dia.

Como pudemos observar, existem aproximações entre os saberes expostos pelos autores Lee Shulman, Maurice Tardif e Clermont Gauthier em relação às propostas do MEC, no entanto, na prática, os processos relacionados ao trabalho docente muitas vezes se contradizem com os documentos.

A partir daqui analisaremos a teoria das representações sociais proposta por Moscovici para subsidiar nossa discussão, *a posteriori*, sobre quais representações os professores têm sobre o trabalho docente, relativo aos saberes docentes.

1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Iniciamos este tópico com a seguinte indagação: como podemos descrever o trabalho docente? Esta pergunta nos instiga a entender como vêm ocorrendo o processo de mudança na profissão docente em âmbito nacional, devido ao seu contexto produzido historicamente e culturalmente.

Primeiramente, é importante explicitar o contexto atual da profissão docente para podermos entender, posteriormente, as representações sociais que os professores têm da sua profissão. A transição do século XX para o XXI trouxe grandes transformações na sociedade, segundo Facci (2004), estruturando-a em classes antagônicas. De acordo com Jorge (1998), Frigotto e Gentili (2000), Del Pino (2000) citados por Facci (2004, p.5), o avanço tecnológico, o trabalho e as forças produtivas mudaram, permitindo ao homem uma liberdade do trabalho mecânico repetitivo, melhorando sua qualidade de vida, mas, ao mesmo tempo, trouxe mudanças severas como desemprego e uma vida precária para outros trabalhadores. (JORGE, 1998, FRIGOTTO; GENTILI, 2000, DEL PINO, 2000 apud FACCI, 2004, p.5).

As últimas décadas foram marcadas pelas privatizações das empresas públicas e instituições de ensino, o que aumentou a violência nos lares, nas escolas, nas ruas, devido ao desemprego. Consequentemente, muitas pessoas não são consideradas trabalhadoras, pois não conseguem se inserir no mercado de trabalho.

O processo de globalização e modernização, advindo do capitalismo, cria um sistema que “joga a culpa” para o indivíduo, culpabiliza as pessoas por não estarem globalizadas, não se inserirem no mercado de trabalho, neste contexto atual. Palavras como qualidade total, avanço tecnológico, competência, empregabilidade e eficiência, por exemplo, chegam ao campo da educação e orientam o trabalho docente.

Alguns autores como Pino (2000), Gentili (2002), Afonso e Antunes (2001) citados por Facci (2004, p.11), defendem que não é a escola que irá resolver o problema do desemprego, e sim, é ela que irá definir a posição que os indivíduos irão ocupar na produção. Ou seja, o processo de escolarização prepara a mão de obra para as empresas, capacitando os indivíduos para que se tornem empregáveis. Cabe ao indivíduo adquirir os conhecimentos necessários para tal função.

Diante disso, o trabalho do professor se defronta com duas condições: subjetivas e objetivas (FACCI, 2004). As condições subjetivas incluem a compreensão, pelo professor, do significado da sua atividade; as condições objetivas são relativas à realização do seu trabalho, como a organização da sua prática, o planejamento escolar, a preparação das aulas etc. (FACCI, 2004).

O termo profissão, segundo Popkewitz (1995, p.38), tem origem anglo-saxônica e foi traduzido para “descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média, a importância cada vez maior da especialização no processo de reprodução e, especificamente, no ensino, o esforço no sentido de um prestígio profissional crescente”. Para o autor, ao se entender o professor enquanto profissional será possível atribuir à profissão mais prestígio social e, ao mesmo tempo, oferecer melhores condições de trabalho e remuneração.

Sacristán (1995, p. 65) atribui ao termo profissionalidade “a afirmação do que é específico à ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Entendemos que as duas concepções de Popkewitz (1995) e Sacristán (1995) se completam em relação à definição de profissionalidade.

Além disso, é importante entender a profissão docente numa tentativa de superar os mitos colocados sobre ela. Alessandra Arce (2001) comenta que, ao longo da história, a imagem do profissional da educação “[...] tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância” (p.170). Segundo Facci (2004), mesmo em séries posteriores, a ideia de ser passivo, cordato, amoroso é muito mais importante do que ter uma formação profissional. Essa visão romântica e idealista, segundo a autora, traz como consequência a reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente.

Ainda neste sentido, Enguita (1991) atribui diversos motivos pelos quais, ao longo da história, o trabalho docente ficou caracterizado pela feminização do ensino. Segundo o autor, um dos motivos é que o ensino, em uma determinada época, foi caracterizado com uma função extradoméstica, ou seja, uma profissão adequada para as mulheres, para o preparo do exercício da maternidade. Segundo, os baixos salários em virtude da crença social que o trabalho da mulher é secundário, seu salário contribui para uma segunda fonte de renda.

Existem muitas formas e características para definir a profissão docente, segundo Enguita (1991), e o termo “professor”, por parte de alguns professores, pode caracterizar um sentido de “ter vocação”, ou seja, confunde-se a ideia com o termo “maestro” (professor de

ensino primário) de origem castelhana. Essa forma vocacional de interpretar o trabalho docente evoca o aspecto religioso do tema, ter fé e ensinar seus semelhantes. Assim, a imagem do profissional da educação caracteriza-se por um graduado que optou por ser professor, não por melhor opção financeira, e sim porque tem dom, vocação para a profissão.

Percebemos que essas representações persistem em diversos níveis de ensino, pois mesmo no ensino superior, os professores criam esses estereótipos, como se o professor fosse uma segunda mãe, e a escola, universidade, um segundo lar, já que a profissão docente é predominantemente feminina. A questão do gênero, atualmente, pode ter contribuído para a desprofissionalização do magistério, pois as professoras são valorizadas pelo aspecto afetivo e não pelo ato de ensinar. É necessário resgatar a identidade da formação profissional do professor.

Nóvoa (1995) e Pimenta (1999) propõem para a formação dos professores três dimensões: a pessoal, que possibilita produzir a vida do professor de forma que ele articule os processos de autoformação e troca de experiência e saberes docentes; a profissional, por meio da qual a profissão docente produz saberes de experiência relacionado com os saberes de educação e com os saberes pedagógicos; e o organizacional, por meio da qual a escola, instituição, produz um ambiente educativo, onde o trabalho e a formação façam parte do processo. Os estudos do Nóvoa trouxeram importantes contribuições sobre a individualidade do professor no seu trabalho.

Percebemos que, hoje, os professores vivem uma crise de identidade enquanto sua profissão em relação ao status que ela ocupa na sociedade. Os professores são mal remunerados, seu trabalho é pouco valorizado e as condições são precárias na sua formação profissional.

Esteves (1999) descreve o mal-estar docente, ou seja, a desmotivação pessoal, abandono da profissão, insatisfação profissional, esgotamento, estresse, tensões, depressão, ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional. No ensino superior, percebemos que muitos professores consideram sua profissão como um “bico”, ou seja, um preenchimento na carga horária de trabalho, além de outro serviço que executa. Um dos grandes problemas que podem gerar o mal-estar docente, no ensino superior, é que muitos professores deixam se dedicar somente à profissão docente, devido aos fatores citados anteriormente sobre o *status* da profissão. Além disso, por ser uma remuneração baixa, é necessário outro emprego para subsidiar financeiramente. Desta forma, o professor não se dedica exclusivamente para a profissão docente.

Para alguns, torna-se viável apenas “transmitir os conhecimentos”, pois diante da falta de tempo, aliado à falta de complementaridade pedagógica em sua formação profissional, os conhecimentos de conteúdo representam grande parcela de importância para os professores no ensino superior. Como já mencionamos, Shulman afirma que os professores necessitam quatro tipos de conhecimentos: conteúdo, pedagógico, pedagógico de conteúdo e curricular.

Portanto, atrelada às condições docentes construídas historicamente, advindas das mudanças organizacionais do trabalho, a profissão docente acaba tendo várias interpretações por parte dos professores. A imagem e a atitude que os professores revelam nas suas práticas são relativas ao aprendizado que tiveram durante sua formação inicial na academia, ou, então, que adquiriram durante sua experiência enquanto docente. Contudo, o trabalho docente é multifacetado, pois deve reproduzir construções simbólicas construídas historicamente e, também, considerar mudanças atuais de acordo com o mercado de trabalho. Nelas se encontram formas diferentes de distinguir o trabalho docente. A perspectiva tradicional concebe o trabalho do professor e o ensino como uma atividade artesanal, isto é, o professor como artesão; a perspectiva técnica concebe o ensino como uma ciência aplicada e o docente como um técnico que apenas necessita transmitir os conhecimentos; e a perspectiva mais crítica concebe o ensino como atividade crítica docente e o docente como profissional autônomo que investiga e reflete sobre sua prática. Acreditamos que essa última perspectiva poderia constituir uma resposta à pergunta colocada no início deste capítulo, relativa à definição do trabalho docente.

1.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Consideremos importante discutir sobre a prática docente do professor universitário, uma vez que os saberes docentes (conteúdo, pedagógico, curricular e experiencial) são indissociáveis em relação a sua prática docente, sobretudo porque é na prática que o professor deverá exercer sua práxis educativa¹.

Atualmente, testemunhamos haver uma crise na identidade docente no professor universitário, pois este confunde sua profissão como profissional de uma área específica do conhecimento (dentista, agrônomo, farmacêutica, etc.) com a formação profissional docente.

¹ União dialética entre a teoria e a prática educativa.

Esta crise de identidade acaba gerando um processo de “desprofissionalização” docente, em função do desprestígio social que representa o profissional do magistério nos dias de hoje. Ou seja, ser um profissional da área da docência universitária representa muitas vezes ter uma segunda opção de emprego para complementar outra profissão. Muitos professores que atuam no ensino superior trabalham em outros empregos, como advogados, dentistas, médicos veterinários, etc., por considerarem que são professores apenas quando estão dentro da instituição de ensino, ou seja, se transformam em professores em sala de aula. Diante disso, é importante discutir a prática docente e como isso interfere no ensino superior.

Na realidade, grande parte dos professores universitários que começam a lecionar por algum motivo, seja financeiro ou por realização pessoal, advém de outra área de conhecimento que não teve contato direto com as ciências humanas e sociais da educação. Desta forma, percebemos que existe uma carência na formação pedagógica deste profissional, desarticulando sua teoria com a prática docente (práxis) como papel político e educativo no ensino superior.

É importante salientarmos a importância da formação inicial e continuada do professor universitário, pois muitos professores remetem a suas lembranças de quando foram alunos durante sua trajetória de vida, e ou então remetem a sua formação profissional atual, ou seja, confundem a formação docente com a formação da sua área específica, tornando-se este professor um mero transmissor do conhecimento específico de conteúdo, mas sem o aporte didático. Isso fica evidente quando professores, intitulados como “doutores”, se apresentam no primeiro dia de aula como advogado, juiz, médico, enfermeiro, agrônomo etc., ao invés de se apresentar como professor da disciplina.

Isso implica na relação professor-aluno, pois para alguns professores, lecionar no ensino superior é transmitir conteúdos teóricos aprendidos na sua formação inicial ou profissional, considerando o aluno como objeto do seu processo de ensino. Esta forma caracterizada como ensino tradicional descaracteriza o aluno e sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental entendermos, primeiramente, o que é docência. Masetto (1998) define a docência no ensino superior como domínio de conhecimentos específicos de uma determinada área mediados por um professor para seus alunos. Ainda podemos entender o processo de docência como descrito por Freire (1996), um ato onde não há discência sem docência, ou seja, os dois, professor e aluno, são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O professor, ao ensinar, aprende com as opiniões dos alunos, e o aluno, ao aprender, ensina o professor com suas dúvidas. No entanto, historicamente, a educação no

ensino superior no Brasil teve outras tendências e ideologias que até hoje repercutem na prática docente.

Segundo Masetto (1998), inicialmente o ensino superior brasileiro era fundamentado na educação europeia, especificamente o ensino das universidades francesas, que buscavam uma formação voltada mais para as áreas de exatas, tecnológicas, do que as ciências humanas e sociais. Após cem anos da criação das Escolas Régias Superiores (1829), foi criada a primeira universidade do Brasil, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a qual ensinava seus acadêmicos meramente pela transmissão de conhecimentos dos professores que haviam se formado em universidades europeias. Para lecionar, o professor candidato à vaga à docência devia apenas ter graduação, experiência e conhecimento da determinada área da profissão e não carecia apresentar conteúdos específicos da área da docência, necessitando apenas saber a prática, ou seja, aquele que tinha o conhecimento prático que sabia ensinar. (MASETTO, 1998, p.11).

Nessa época, o professor era o centro do processo, e sua função era transmitir conhecimento, cabendo o esforço ao aluno conseguir seu diploma. Caberia ao professor dizer se o aluno está apto ou não na sua matéria, por meio de provas que contemplassem o que foi dito exatamente pelo professor. Caso o aluno não tivesse bom desempenho na prova e reprovasse, a culpa era do aluno, pois o professor havia ensinado, e o aluno é quem não havia compreendido o conteúdo da disciplina.

Apesar dessa forma de conceber as aulas tenha se iniciado há muitos anos, até a década de 70 este tipo de ensino persistiu, caracterizado como tradicional, e ainda é muito comum, no ambiente universitário, essa forma de ministrar aulas. Hoje, a mudança ocorrida refere-se aos recursos tecnológicos que adentraram nas universidades, e as aulas expositivas continuam em forma de *slides*, por meio de data-show. No entanto, o universo afetivo e o aluno passivo mudaram e mudam constantemente, o que reforça a necessidade de que o professor reflita sua prática.

Hoje, na maioria das faculdades e universidades, o professor necessita passar por um teste didático avaliativo, além de possuir titulações e conhecimentos específicos da área da sua disciplina. No entanto, estamos muito aquém de sanar os problemas pedagógicos no ensino superior, pois o professor pode preparar uma excelente aula no teste para a vaga de docente, mas ser um profissional que conta apenas com conhecimentos de conteúdo. A didática não é vista como uma necessidade maior ou igual do que saber sobre o conteúdo. O que ocorre, muitas vezes, são professores recém-formados em mestrados, doutorados e pós-doutorados que nunca estiveram em sala de aula, ou pelo menos, nunca passaram por uma

experiência em longo prazo na docência, tornando-se um pesquisador na sua área específica do conhecimento, mas deixando de lado a docência.

Não é raro de encontrar um professor que recém terminou o doutorado e entra no ambiente universitário sem saber preencher um livro de chamada, por exemplo, ou, então, como preparar uma aula, fazer o plano de ensino, atividades estas que estão presentes na prática pedagógica. Para a formação docente universitária, Masetto (1998) afirma que o professor deve se enquadrar em quatro eixos:

- 1º) O primeiro eixo refere-se à formação pedagógica, sua preparação como docente, dentro dos requisitos legais, pessoais e técnicos. A carência na área pedagógica ainda é predominante no ensino superior. Sabemos que preparação dos professores universitários ainda é bastante precária, a maioria dos professores brasileiros que lecionam no ensino superior nunca passou por qualquer processo de formação pedagógica. Ainda encontramos muitas resistências por parte dos professores quando se fala em formação na área pedagógica, em cursos de formação docente e continuada. Das reuniões pedagógicas normalmente nem todos os professores participam. É comum ouvir de alunos que tal professor sabe muito sobre o conteúdo específico, mas deixa a desejar na didática. Uma das questões que acontecem nas universidades e faculdades é a não exigência de um curso complementar na área da educação, pois, segundo as Leis de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), para ser professor no ensino superior, basta ser graduado. Ou seja, basta saber sobre a disciplina que será ministrada. Acredita-se que a formação continuada se dará ao longo da carreira profissional, ou por meio de cursos de *stricto sensu*, mestrado ou doutorado, em que é exigido, para bolsistas, estágio de ministrar aulas no ensino superior.
- 2º) O segundo eixo refere-se ao professor ter conhecimento e saber gerir seu currículo, ter conhecimento do que é importante para lecionar. Além disso, ele deve saber que o currículo está engendrado dentro de condições socialmente construídas e que historicamente passaram por modificações. Existe ainda a ideia de alguns professores manterem o currículo tradicional, ou seja, de forma linear, conduzindo o conhecimento teórico e comprovando o que foi visto em sala de aula na prática. Isso nos leva a pensar por que alguns currículos deixavam ou deixam as disciplinas de estágio no ensino superior no final das matrizes. É sabido que mesmo o estágio em docência no ensino superior não supre as necessidades de entender as interfaces que regem o sistema de ensino

nos seus diversos níveis de ensino. Portanto, o professor precisa buscar uma formação continuada, cursos que complementem e ajudem na sua formação como docente.

- 3º) O terceiro eixo refere-se à questão relação professor e aluno, ou, aluno e aluno, pois sabemos que o papel do professor como mediador é promover o ensino e aprendizagem deste aluno. O aluno universitário traz um perfil diferenciado, pois também aprende com outros alunos e tem autonomia no seu processo de ensino-aprendizagem. A relação professor e aluno no ensino superior exige que o professor entenda o universo do aluno, pois de nada adiante conhecer a disciplina se não souber quem é o seu aluno. A interação humana na profissão docente é exigida e deve ser de forma ética e recíproca. Valorizar o aluno culturalmente é também torná-lo parte do processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, é comum professores universitários entrarem em sala de aula, explicarem sobre o conteúdo específico da disciplina e saírem, como se cada aluno estivesse apreendido de forma igual aos demais colegas, de forma homogênea, ou seja, sem ligar para os interesses pessoais, culturais, éticos e sociais do indivíduo. Preparam a mesma aula para várias turmas, da mesma forma; no entanto, a prática repercute de forma diferente, pois cada turma, aluno, é diferente entre si.
- 4º) O quarto eixo refere-se à questão do domínio tecnológico em sala de aula. É importante ressaltar que ter o domínio tecnológico não quer dizer que as aulas devem ser substituídas por elementos tecnológicos, ou, então, o professor deve somente utilizar-se de artifícios tecnológicos. No entanto, como vivemos numa sociedade informatizada, os professores necessitam se adequar às condições tecnológicas de que a própria profissão docente exige. No ensino superior, é comum ver professores que só utilizam aulas expositivas, no formato de *slides*, em data-show, o que acaba por repercutir como forma negativa de tratar a tecnologia em sala de aula. Há, ainda, professores que têm dificuldade de manusear instrumentos tecnológicos para ensino, utilizando apenas o giz e o quadro-negro, o que não quer dizer que o processo de ensino-aprendizagem não se efetue, mas mediante tantas formas de trabalhar para que a aula fique mais dinâmica, o professor precisa se adequar e se informatizar. Existem vários cursos presenciais e via internet que podem auxiliá-lo durante a preparação da aula. Além disso, a tecnologia no campo educacional evolui de tal forma que os

alunos se comunicam muito mais rapidamente por e-mails, redes sociais, de fatos e acontecimentos que podem auxiliar na disseminação de informações. Um grande agravante no ensino superior é o excesso de informações que os alunos adquirem e não conseguem transformar em conhecimento. O papel do professor como mediador é ajudar neste processo.

Vimos quatro eixos que contemplam a formação universitária do professor. Eles se complementam na prática, ou seja, um depende do outro e cabe ao professor buscar conhecimentos para tornar sua formação contínua, mas os professores criam estereótipos de como devem lecionar no ensino superior. Em relação a esse processo, é essencial entendermos como a teoria das representações sociais de Moscovici (1978) explicam os saberes docentes construídos coletivamente.

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

No Capítulo 1 ilustramos alguns conceitos sobre os saberes docentes necessários à prática docente. Neste capítulo, relacionaremos como a teoria das representações sociais serve de subsídio teórico para analisar as representações sociais de professores sobre os saberes docentes necessários para o trabalho docente.

Apresentaremos questões do histórico das representações sociais, processos de objetivação e ancoragem e a teoria do núcleo central e periferia. Para tanto, contaremos com as ideias de Moscovici (1978), Jodelet (1993), Abric (2003), Sá (1996, 1998) e Camargo (2005). Esse quadro teórico servirá, posteriormente, como subsídio para a análise das representações dos professores em relação aos saberes docentes necessários para o trabalho docente.

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SEGUNDO SÈRGE MOSCOVICI

Segundo Camargo (2005), a teoria das representações sociais teve origem no final do século XIX, com Durkheim, o qual era positivista. Foi sistematizada como corpo teórico e metodológico nos anos 60 do século passado, na França, por Serge Moscovici, que retoma a noção de representação coletiva elaborada por Durkheim e a desenvolve na psicologia social, com a perspectiva de superar as bases positivistas que naquela conjuntura que era predominante na época.

No entanto, é necessário diferenciar as concepções de Durkheim e Moscovici.

Segundo Moscovici (1978), Durkheim não estava interessado simplesmente em determinar o caráter *sui generis* das representações coletivas como um elemento de seu esforço para conservar a sociologia como uma ciência autônoma. Toda sua sociologia é, ela própria, solidamente direcionada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham harmônicas, isto é, às forças e estruturas que podem preservar, ou conservar, o todo contra qualquer desintegração ou fragmentação (MOSCOVICI, 1978).

É nesta perspectiva que as representações coletivas assumem sua significância sociológica para Durkheim, isto é, seu poder de impor ideias, favorece a conservação e a integração da sociedade. Por outro lado, foi guiada consistentemente para questões de como as coisas se modificam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a

mudança e a novidade, como a preservação e a conservação, se tornam parte da vida social. (MOSCOVICI, 1978)

Moscovici (1978) sugeriu que, ao escolher o termo representação social, queria ressaltar a qualidade dinâmica das representações contra o caráter mais estático, ou fixo, que elas possuíam na teoria de Durkheim.

A teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici tem por objetivo a interpretação das representações estabelecidas do indivíduo com a sociedade e com outros sujeitos. Comporta um corpo teórico preocupado em responder questões teórico-práticas da apreensão das representações sociais manifestas no cotidiano relacional da vida em sociedade.

Segundo Moscovici (1978), esta teoria pretende dar conta dos fenômenos objetivos existentes na relação entre os homens, com a natureza e a sociedade, compreendendo os processos de influência que o fenômeno das representações sociais exerce sobre os seres humanos nas suas ações cotidianas. Visa resgatar a compreensão do mundo, a partir dos conceitos elaborados pelos grupos, indo ao encontro das explicações disseminadas no “senso comum” (MOSCOVICI, 1978).

Para Jodelet (1984), a representação social é uma forma de conhecimento social que se generaliza como senso comum, que produz um saber funcional e geral para os sujeitos, servindo para que a atividade mental de grupos e indivíduos que se relacionem com as condições, acontecimentos, objetos e comunicações que lhes dizem respeito. A mediação que faz isto acontecer se dá pelo contexto concreto no qual os indivíduos e os grupos vivem, e, também, da cultura alcançada através da história, além dos códigos, valores e das ideias respectivas de um determinado grupo social (JODELET, 1984).

As representações sociais são estabelecidas a partir de uma forma de construção e reconstrução de sentidos dos objetos socialmente representados pelos grupos. Estas não devem ser percebidas como uma simples reprodução, interiorizada, de uma imagem vinda do exterior. Elas têm de ser pensadas como um processo de construção simbólica, a partir da realidade de determinados grupos (JODELET, 1984). É relevante identificar como se constitui um símbolo que, de acordo com Jovchelovitch (1998), é sempre representação de alguma coisa que foi produzida por algum sujeito. Ele produz sentido para uma pessoa, mas não é uma ação descolada do mundo. A autora destaca que os sentidos têm o poder de referir e expressar.

As representações sociais têm funções exclusivas para os grupos que compartilham a teoria de senso comum. A partir desta perspectiva, Moscovici (1978) percebe como o sujeito vai tornando os conhecimentos científicos socializados, para com isso interpretar sua

realidade e o mundo e, assim, reconhecer-se com seu grupo. As representações sociais fazem com que esta forma de pensar o mundo estabeleça condições para o indivíduo compreendê-lo: “[...] a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências” (MOSCOVICI, 1978, p. 44). Segundo o autor, as representações sociais têm por função “[...] uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações”, reconhecendo-se parte do seu grupo. As representações sociais fazem com que esta forma de pensar o mundo estabeleça condições para o indivíduo compreendê-lo: “[...] a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências” (MOSCOVICI, 1978, p.44).

Segundo Moscovici (2005), pessoas e grupos produzem representações no percurso da comunicação e da cooperação. Representações, evidentemente, não são estabelecidas por uma pessoa isoladamente. Uma vez criadas, elas obtêm uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e favorecem a origem de novas representações, enquanto antigas representações deixam de existir (MOSCOVICI, 2005).

O autor menciona que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, criam e comunicam constantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos levantam.

Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. (MOSCOVICI, 2005). Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2005, p. 45).

Para Moscovici (2003), as formas de identificação concreta das representações sociais estão nas comunicações em geral, em que se elaboram os conhecimentos de senso comum. É importante ressaltar que as representações sociais não estão apenas expressas nos discursos de senso comum, mas, também, são encontradas nas ciências, nas religiões e em outras tantas formas de conhecimento compartilhado.

Deve ser compreendido que o indivíduo não é isolado do mundo, ele é um sujeito social.

Significa dizer [...] um indivíduo adulto, inscrito numa situação social e cultural definida, tendo uma história pessoal e social. Não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de filiação na qual os indivíduos participam. (JODELET, 1984 apud SPINK, 2003, p.120).

Com isso, pode-se afirmar que as representações sociais são estruturas estruturantes. As representações também são uma expressão da realidade intraindividual, e existe a possibilidade de o indivíduo exteriorizar múltiplos sentidos, revelando o poder de criação e de transformação da realidade social. E isso tende a ocorrer a partir da produção de sentidos no cotidiano. (MOSCOVICI, 2005).

[...] a produção de sentidos [...] é uma prática social, dialógica que implica a linguagem em uso. A produção de sentidos é tomada, portanto, como um fenômeno sociolinguístico - uma vez que o uso da linguagem sustenta as práticas sociais geradoras de sentido - e busca entender tanto as práticas discursivas que atravessam o cotidiano (narrativas, argumentações e conversas, por exemplo), como os repertórios utilizados nessas produções discursivas (SPINK; MEDRADO, 2004, p. 42)

Os autores consideram que os conteúdos que circulam na sociedade podem ter sua gênese tanto em produções culturais mais antigas, constituintes do imaginário social, quanto em produções locais e atuais. Com isso, deduz-se que a conjuntura pode ser definida não apenas pelo espaço social em que a ação ocorre, como também a partir de uma perspectiva temporal.

É adequado destacar que Spink (2003) situa a produção de sentidos como forma de conhecimento que se afilia à perspectiva construcionista, e esta se preocupa sobretudo com a explicação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem, explicam ou dão conta do mundo (incluindo a si mesmas) em que esta posição tem como consequência, abdicar da visão representacionista do conhecimento, a qual tem como pressuposto a concepção de mente como espelho da natureza, e seguir a concepção de que o conhecimento não é uma coisa que os sujeitos têm em suas cabeças, e sim algo que desenvolvem juntos. Assim, a perspectiva construcionista requer um esforço de desconstrução de noções profundamente enraizadas na nossa cultura (SPINK; FREZZA, 2004).

Os autores prosseguem com a argumentação de que o termo desconstrução é empregado ao trabalho necessário de reflexão que possibilita uma desfamiliarização com construções conceituais que se transformaram em crenças e, enquanto tais, são grandes obstáculos para que outras sejam construídas. Existe a preferência ao termo desfamiliarização, porque dificilmente é “des-construído” o que foi construído. Novas construções são

produzidas, mas as anteriores ficam impregnadas nos artefatos da cultura, formando o acervo de repertórios interpretativos disponíveis para dar sentido ao mundo. Discorre aí a espiral dos processos de conhecimento, um movimento que possibilita o convívio de novos e antigos conteúdos (conceitos, teorias) e a ressignificação contínua e inacabada de teorias que já estão em desuso.

O primeiro é uma tentativa de ancorar ideias estranhas, colocando-as num contexto familiar. O propósito do segundo mecanismo é objetivá-las, quer dizer, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que tem no mundo físico. As coisas que o olho da mente compreende mostram-se diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a manifestar-se, passando a ser algo visto e tangível.

Jovchelovitch (2003) segue a mesma posição de Moscovici (1978) e considera que as representações sociais estabelecem mediações pela objetivação e pela ancoragem, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social. Objetivar é tornar consistentes os diferentes significados em uma realidade familiar. Com isso, os sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e tendem a deslocar aquela geografia de significados já estabelecida pelas sociedades, que, na maioria das vezes, lutam para manter (MOSCOVICI, 1978).

Geertz (1997, apud Spink 2003) menciona que, ao trabalharmos com o senso comum, não cabe catalogar os conteúdos para se encontrar o consensual e o estável porque eles são absolutamente heterogêneos. Também não cabe buscar as estruturas lógicas subjacentes porque elas não existem. Ao se aprofundar na análise do senso comum, encontramos não só a lógica e a coerência, mas também nos deparamos com a contradição. Assim, podemos dizer que o senso comum é construído historicamente e se analisarmos o tempo longo identificaremos, por exemplo, que o imaginário social do trabalho docente foi construído por décadas.

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são uma forma de conhecimento particular, que atua no cotidiano das comunicações entre os indivíduos, criando possíveis ideias sobre um determinado assunto por meio de categorias, passando por um processo de ancoragem e objetivação.

A opção pela abordagem psicossocial neste trabalho fundamenta-se na ideia de que a relação entre os professores e o objeto de estudo, o trabalho docente, estão justapostos por sistemas interpretativos, e os saberes são transformados em saberes úteis. A partir disso, as

representações sociais são conduzidas por dois processos, denominados por Moscovici (2003) de ancoragem e objetivação.

2.2. PROCESSOS DE ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO

São conceitos justapostos nas teorias das RS. De acordo com Casado e Calonge (2001, p.76, apud VILLAS BOAS; SOUZA, 2011, p.36),

[...] é por meio do processo de objetivação que o abstrato se transforma em concreto, os conceitos ou ideias se transformam em algo ‘real’, a imagem se materializa, se acoplam palavras às coisas, o convencional passa a ser considerado indicador de fenômenos comprovados, o símbolo passa a ser signo, a palavra torna-se uma extensão do real, a ideia passa a ser não um produto intelectual, mas sim um reflexo do real, o invisível se faz visível. (CASADO; CALONGE, 2001, p.76 apud VILLAS BOAS; SOUZA, 2011, p.36).

Doise (1986, apud VILLAS BOAS; SOUZA, 2011, p. 36) apresenta três diferentes tipos de ancoragem: a ancoragem psicológica (integração do conhecimento a crenças ou valores), a ancoragem psicossociológica (como os indivíduos se situam simbolicamente em função das relações sociais), e a ancoragem sociológica (vínculo entre a representação social e o sentimento de pertença a um determinado grupo).

A ancoragem é um processo de trazer um objeto ou novas informações aos conceitos e imagens já formados anteriormente, familiarizando-os com a realidade correspondente. Por exemplo, quando um sujeito encontra algo estranho ou diferente, ele tenta aproximar a um sistema particular de categorias preexistentes para reajustar sua ideia que tem sobre o objeto. “Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas não classificadas e que não possuem nome são estranhas, não e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2003, p.61). Ainda esse autor afirma:

Se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-os com um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo, isso concretamente significa que ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito. (MOSCOVICI, 2003, p.64)

Outro mecanismo no processo de construção das representações sociais é a objetivação, que segundo Moscovici (2003, p.71) é mais atuante do que a ancoragem, e pode ser entendida como o processo de objetivação das ideias, materialização do abstrato, ou seja, transformar em objeto, o que está sendo representado, em imagens. Resumidamente, as RS

são constituídas por dois mecanismos que servem para tornar algo que não é familiar em algo familiar, a ancoragem e objetivação. O primeiro classifica e nomeia o determinado objeto ou conjunto de ideias; o segundo transfigura o que é abstrato em concreto, com imagens.

2.3 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria do Núcleo Central surgiu em 1976, através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, defendida na Université de Provence, sob a forma de uma hipótese geral a respeito da organização interna das representações, qual seja: toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. Em outras palavras, Abric (2003) defendeu, naquela ocasião, que não apenas os elementos da representação seriam hierarquizados, mas que toda a representação seria organizada em torno de um núcleo central que estrutura como a situação é representada e determina os comportamentos. Essa hipótese surge em estreita continuidade aos trabalhos conduzidos por Abric (2003) sobre as relações entre representações sociais e comportamento.

Abric (2003, p. 39) salienta que,

[...] as representações se organizam em torno de um sistema central, porque em todo pensamento social, certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social.

Conforme o autor, o sistema central das representações sociais desempenha três funções: geradora (é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos), organizadora (ele determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação), e estabilizadora (seus elementos são os que mais resistem à mudança). Uma série de trabalhos colocou em evidência que existem dois grandes tipos de elementos no núcleo central: os normativos e os funcionais (SÁ, 1998).

Segundo Abric (2003), os “normativos” são originados do sistema de valores, constituindo-se, pois, na dimensão fundamentalmente social do núcleo; já os “funcionais” estão associados às características descritivas do objeto nas práticas sociais. Conforme a Teoria do Núcleo Central, os outros elementos que entram na composição das representações sociais fazem parte do sistema periférico, que desempenha um papel essencial no seu funcionamento. Segundo Abric (2003), esse sistema é dotado de grande flexibilidade, pois preenche as seguintes funções: concretização (permite que a representação seja formulada em

termos concretos), regulação (permite a adaptação às mudanças no contexto), prescrição de comportamentos (garante o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação, possibilitando orientar tomadas de posição), modulações personalizadas (permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas às experiências pessoais) e proteção do núcleo (absorve e reinterpreta as informações novas, suscetíveis de por em questão os elementos centrais).(ABRIC, 2003)

Uma representação social, conforme definida pela Teoria do Núcleo Central, é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes composto de dois subsistemas: central e periférico (SÁ, 1998). O subsistema central constitui os valores e as atitudes historicamente associados ao objeto. O periférico está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente.

Por isso, conforme Sá (1998),

[...] a Teoria do Núcleo Central atribui aos elementos do sistema central as características de estabilidade, rigidez e consensualidade e aos elementos do sistema periférico um caráter mutável, flexível e individual, o que permitiu solucionar teoricamente o problema empírico de que as representações exibiam características contraditórias, já que se mostravam ao mesmo tempo estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas (SÁ, 1998, p. 77).

No Quadro 1 trazemos um esquema sobre as características do núcleo central e periférico:

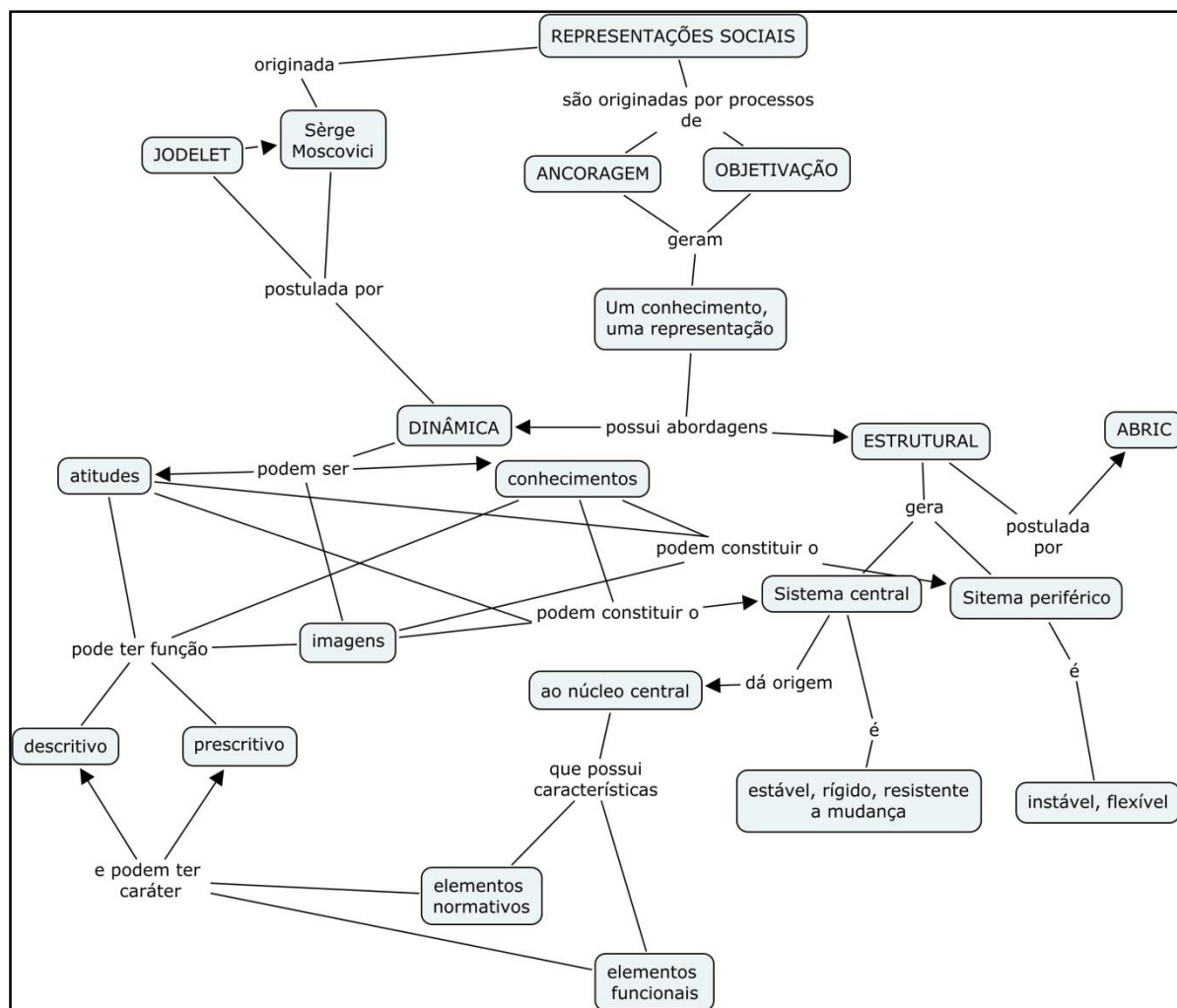
Quadro 1 – Características do núcleo central e o sistema periférico

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Fonte: O autor.

A Figura 5 traz um esquema sobre a teoria das representações sociais, segundo as abordagens funcional e dinâmica, de Moscovici (1978) e Jodelet (1984), e estrutural, de Abric (2001).

Figura 5 – Tipos de abordagens das RS



Fonte: O autor

2.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O TRABALHO DOCENTE: SUA RELEVÂNCIA EPISTEMOLÓGICA

O objeto de estudo das representações sociais, tendo o trabalho docente como tema, pode gerar visões simplistas, como interpretar o papel que os professores desempenham nas escolas e suas ações que o caracterizam. No entanto, partindo do pressuposto de Tardif; Lessard (2008), o trabalho docente é uma construção social, reestruturada dentro de uma base produtiva, num contexto geopolítico, em que os atores sociais estão inseridos, investindo seus sentidos e atos, vivenciando sua profissão como experiência pessoal, contribuindo para uma construção de sua própria cultura. Segundo Tardif; Lessard (1991, p.38), o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não

podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes das escolas, etc.

Portanto, podemos considerar que o trabalho docente é um tanto intencional e, ao mesmo tempo, interativo, pois é necessário interagir com as pessoas no trabalho e, intencionalmente, é preciso entender como essas pessoas aprendem. A transformação do conhecimento de um objeto em algo estranho para o familiar não depende somente do conjunto de saberes concebidos por um grupo que os produzem culturalmente, mas também, dos conhecimentos adquiridos pela historicidade ou preexistentes, constituindo a importância da dimensão histórica no estudo das representações sociais. (VILLAS BOAS, 2011)

É nesse sentido que o caráter histórico das representações sociais do trabalho docente pode gerar três consequências teóricas: primeiro, que a representação do trabalho docente pode pendurar por algum tempo, apesar de que o valor social do professor já tenha mudado; segundo, as representações sociais dos professores sobre seu trabalho numa perspectiva histórica podem ser interpretadas como memórias coletivas; e terceiro, a representação social do trabalho docente pode configurar uma expressão futura da profissão, ou seja, uma aspiração social perante o atual desprezo dos profissionais da área de educação (BOAS; SOUZA, 2011).

Ao se compreender que é por meio da aprendizagem docente que o professor aprimora e reconstrói os saberes necessários à sua atuação profissional, torna-se iminente concebê-lo em sua historicidade. Nesse sentido, são oportunas as reflexões de Tardif, Lessard; Lahaye (1991), ao esclarecerem que a construção dos saberes potencializa os processos de formação e transformação no âmbito do trabalho docente.

E, ainda, que os novos saberes são ressignificados pelas experiências acumuladas pelos docentes em suas trajetórias educativas, devendo ser ressaltado que seus valores sociais, culturais e epistemológicos relacionam-se diretamente à sua capacidade permanente de renovação. Faz-se necessário, portanto, pensar a formação docente sob a perspectiva dos processos que a constituem, sobretudo as modalidades de aprendizagem vivenciadas pelos professores e as condições para sua real efetivação. Deve-se destacar a natureza das modalidades de experiências e relações instituídas entre os docentes e os saberes da profissão.

Os trabalhos de Mizukami (2004, p. 145) reforçam a necessidade de se investigar a aprendizagem profissional, pois é importante “compreender como o processo de aprendizagem profissional ocorre, de forma a se poder delinear cursos de formação básica e programas de formação continuada que, de fato, promovam tal processo”.

Cabe destacar que se entendem os saberes docentes como um conjunto de conhecimentos organizados oriundos tanto da formação quanto da prática profissional. Os saberes docentes se configuram como um objeto social, a partir da premissa de que

[...] qualquer objeto ou fenômeno, [...] pode se transformar num objeto de representação social [...] pois ela [Teoria das Representações Sociais] estuda e constrói teorias a respeito daqueles fenômenos sociais que se tornaram, sem uma razão específica, o alvo da preocupação pública. (MOSCOVICI, 1978, p.28).

Entendemos que os saberes docentes por algo coletivamente construído pelos professores e discutido no senso comum constituem um objeto social das representações sociais. Esse saber plural, como mencionam Tardif, Lessard; Lahaye (1991, p. 58), “[...] formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes provenientes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e da experiência”, permite reflexões sobre representações sociais. Podemos, por exemplo, pensar na articulação entre experiência e representações sociais e na relação entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, um dos pilares fundamentais da teoria moscoviciana das representações sociais (MOSCOVICI; 1978; 2003).

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

No Capítulo 2, tratamos dos saberes docentes necessários para o trabalho docente. Apontamos aspectos da teoria das representações sociais, destacando a importância dos processos de objetivação e ancoragem, bem como a teoria do núcleo central e os elementos periféricos que compõe uma representação.

Neste capítulo abordaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como a forma de coleta de dados, que se deu por dois modos, questionário e entrevistas, com a população investigada e os softwares utilizados para organização dos dados empíricos. Também aspectos da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1978), que subsidiou a coleta, organização e análise dos dados.

3.1 METODOLOGIA PLURIMETODOLÓGICA

Do ponto de vista da natureza da pesquisa, esta se caracteriza como uma plurimetodológica, pois há a combinação de vários métodos, coleta e análise de dados, sendo complexos dentro das representações sociais; portanto, como cita Cabecinhas (2009); nenhuma pesquisa por si só possibilita investigar os fenômenos complexos com apenas um tipo de método. Esta pesquisa também se enquadra como uma “perspectiva intermediária entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa, a abordagem quantiquantitativa” (CAMARGO, 2005b, p. 20). Por vez, utilizará dados quantitativos, como palavras Evocadas, estatística dos dados censitários, etc.; por outra, utilizará análises qualitativas das palavras que emergirão sobre as representações dos saberes docentes referentes ao trabalho docente.

Com relação aos objetivos da pesquisa, segundo Gil (1991), caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram 100 professores da rede particular de ensino superior de Ponta Grossa – PR. A instituição é caracterizada como um centro de ensino e agrupa, atualmente, as seguintes Faculdades: Enfermagem, Agronomia, Administração, Odontologia, Fisioterapia, Nutrição, Farmácia, Medicina Veterinária, Engenharia Elétrica, Tecnologia em

Construção de Edifícios, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Produção Publicitária, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos.

A escolha da IES para selecionar o quadro de sujeitos dessa pesquisa foi em função de o pesquisador fazer parte como docente da instituição. Os sujeitos da pesquisa atuam em diferentes cursos, de diferentes áreas, na instituição (ciências agrárias, da saúde, exatas, humanas, sociais aplicadas), bem como professores que fazem parte do quadro efetivo da IES, ou seja, contratados com regime integral ou parcial. Foram selecionados 105 professores² para responder ao questionário (Apêndice 3) dos diversos cursos já citados. O questionário foi distribuído durante uma reunião de coordenadores, 7 questionários por curso, totalizando 15 cursos de graduação, totalizando 105 entregues e 100 questionários respondidos. Os professores serão designados pelas siglas I1, I2, I3, ...I100 para que se preservem suas identidades.

Importante lembrar que os questionários seguiram, de acordo com Spink (2000), o cuidado ético. Por essa razão, um termo de consentimento foi assinado pelos professores para publicação dos dados dos questionários (Apêndice 3). Esse documento contemplou também o interesse do professor em participar da entrevista. Inicialmente, foi aplicado um questionário piloto para 5 professores do curso de gestão ambiental.

No termo de consentimento, o professor poderia selecionar, dentre as opções, a forma de utilização das informações prestadas: a) não autorizo a divulgação das informações escritas nesse instrumento de coleta de informações; b) autorizo a divulgação total ou parcial das informações escritas nesse instrumento desde que seja preservada minha identidade; c) estou disposto a fornecer informações adicionais sobre o conteúdo desse instrumento, por escrito ou entrevista, se o pesquisador julgar necessário para a pesquisa.

O tamanho da amostragem é expressivo, pois atualmente a instituição conta com mais de 300 professores que fazem parte do corpo docente, e 100 responderam.

3.3 RELATO DA COLETA DOS DADOS

Na primeira parte do questionário (Apêndice 3) foram feitas perguntas fechadas com dados censitários da população investigada, como: sexo, idade, local de trabalho, além da instituição, contrato de trabalho, tempo de magistério, formação profissional, número médio

² Os professores foram selecionados aleatoriamente, isto é, foram os professores participantes da semana pedagógica da instituição, realizada em janeiro de 2013.

de alunos por turma, disciplinas que leciona na IES. Esses dados foram considerados necessários para tratamento dos dados empíricos pelos diferentes softwares, no sentido de permitir a identificação de sujeitos individuais e, ao mesmo tempo, seu anonimato. Na Tabela 1 é possível visualizar as características dos 100 sujeitos da pesquisa.

Tabela 1 – Perfil dos professores

Variáveis	Categorias	Frequência	Porcentagem
Sexo	Masculino	38	38%
	Feminino	62	62%
Tempo de magistério	0 a 5 anos	35	35%
	6 a 10 anos	41	41%
	11 a 15 anos	20	20%
	Mais de 15 anos	04	04%
Idade	Até 30 anos	31	31%
	Até 40 anos	45	45%
	Até 50 anos	20	20%
	Até 60 anos	13	13%
	Mais de 60 anos	01	01%
Carga horária	Até 20 horas	23	23%
	De 20 até 40 horas	45	45%
	Mais de 40 horas	42	42%

Fonte: O autor.

Além dos dados censitários, o instrumento continha questões relativas ao trabalho docente e outras que caracterizaram as representações sociais dos professores sobre os saberes docentes necessários para o trabalho docente.

A primeira questão, caracterizada como Teste de Evocação de palavras, solicitava que os professores apresentassem cinco palavras que remetessem ao trabalho docente, por ordem de importância. Também conhecido como Teste de Evocação ou Teste por associação de palavras, este tipo de questão consiste em solicitar ao respondente que evoque (escreva ou fale) livremente algumas palavras relacionadas a um tema (termo indutor).

A segunda questão solicitava a justificativa para a palavra julgada mais importante para caracterizar o trabalho docente.

A terceira questão solicitava que os professores respondessem sobre quais saberes consideravam necessários para a prática docente.

A quarta questão solicitava que os professores respondessem qual (ou quais) dos saberes citados era(m) mais importante(s) para o desenvolvimento do trabalho docente.

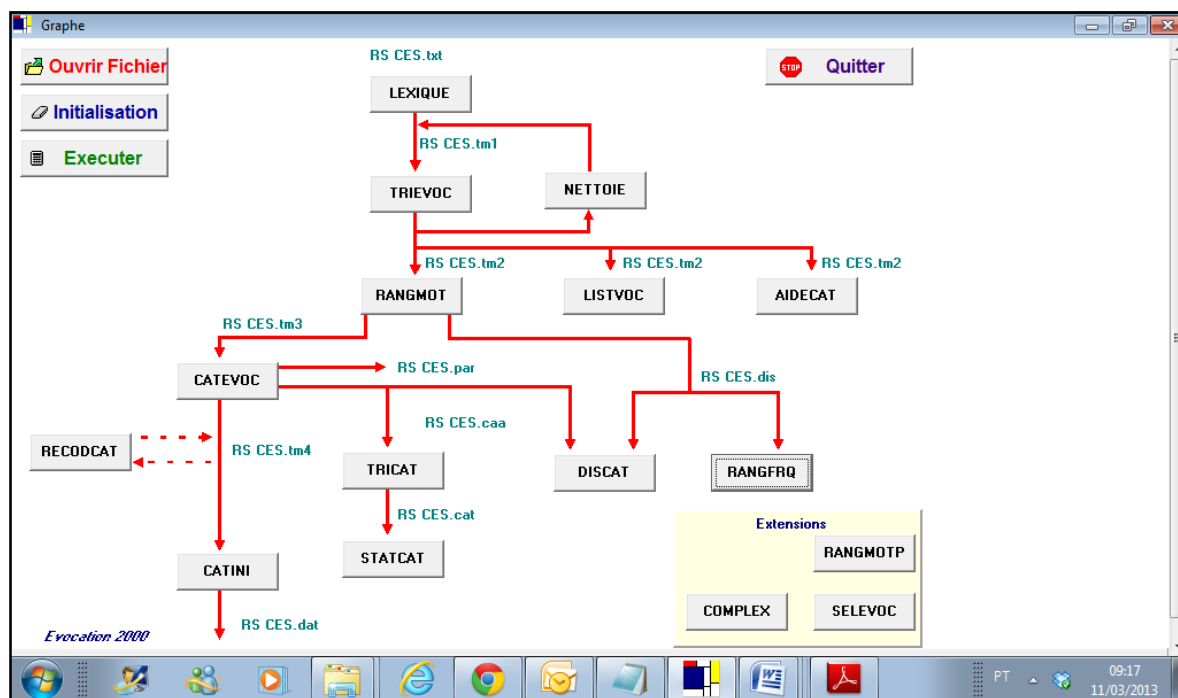
A segunda etapa da pesquisa contou com entrevistas realizadas com 30 professores dentre os que se dispuseram a participar da entrevista. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas com a ajuda do software de áudio *Digital Voice Editor*, versão 3. Os dados empíricos assim obtidos puderam ser importados com utilização software ATLAS TI, que possibilitava a manifestação do saber docente elencado como categoria prévia.

3.4 RELATO DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

3.4.1 Organização dos dados pelo software EVOC: representações sociais dos professores sobre os saberes docentes pertencentes ao núcleo central e às regiões periféricas

Para organização das representações sociais dos professores, sobre os saberes docentes necessários para o trabalho docente, obtidas por meio da associação livre de palavras, foi utilizado o software EVOC (VÈRGES, 2002). O software permite a identificação das representações sociais pertencentes ao núcleo central e as pertencentes à zona periférica. A Figura 6 ilustra as opções presentes no programa EVOC e seus 16 subprogramas que realizam análises complementares.

Figura 6 – Print Screen da página de abertura do EVOC



Fonte: O autor

Para análise das representações sociais, num primeiro momento foram utilizados os seguintes subprogramas: Lexique, TriEVOC, Rangmot e o Rangfrq. As funções de cada um são:

a) O *Lexique* isolou as unidades lexicais do *corpus* utilizado; nesta pesquisa esse subprograma permitiu a identificação dos sujeitos individuais, conforme é possível visualizar na Figura 7.

Figura 7 – Print screen do Excel

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1	2	2	1	1	2										
2	2	1	1	1	1										
3	2	1	2	1	1										
4	1	1	2	1	1										
5	2	1	2	1	2										
6	2	1	2	1	2										
7	2	2	2	1	1										
8	2	1	1	1	1										
9	1	1	2	1	1										
10	2	1	2	1	2										
11	2	1	2	2	2										
12	2	2	2	1	2										
13	2	1	2	2	2										
14	2	1	1	1	1										
15	2	1	1	1	1										
16	1	2	2	1	2										
17	1	2	2	1	1										

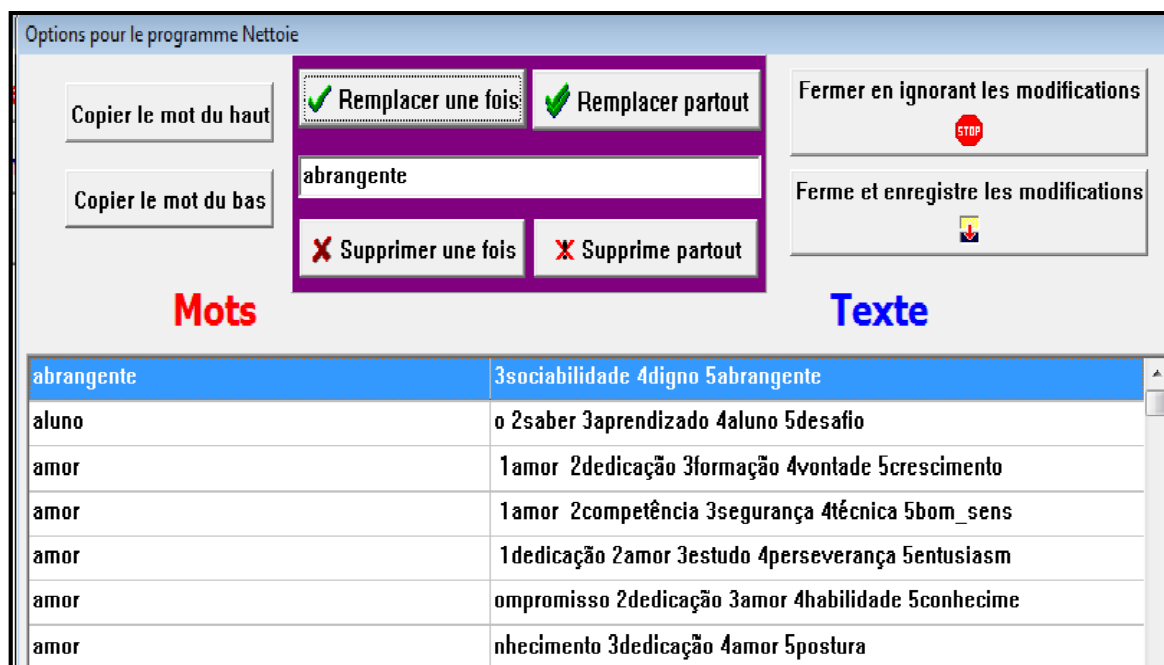
Fonte: O autor.

Os números das colunas A, B, C, D e E representam, respectivamente, sexo (1 para masculino e 2 para feminino), tempo de magistério (1 para 0 a 10 anos e 2 para 11 a 15 ou mais anos), formação profissional (1 para graduados e com especialização e 2 para mestres ou doutores), carga horária semanal (1 para 20 a 30 horas e 2 para mais de 40 horas), e número médio de alunos por turma (1 para 20 a 30 alunos e 2 para mais de 31 alunos) .

b) O *TriEVOC* realizou uma triagem das Evocações, arranjando-as por ordem alfabética. A partir desse relatório, foi possível verificar que 499 palavras diferentes foram evocadas. Nessa etapa, o pesquisador submeteu os dados a mais um tratamento e, para isso,

utilizou a ferramenta denominada NETTOIE, que possui a seguinte interface (Figura 8):

Figura 8 – Print screen do layout de Nettoie



Fonte: O autor.

Com essa ferramenta, foi possível mais uma redução pela substituição de palavras sinônimas, de mesmo radical, apresentadas no plural ou singular, ou masculinas e femininas.

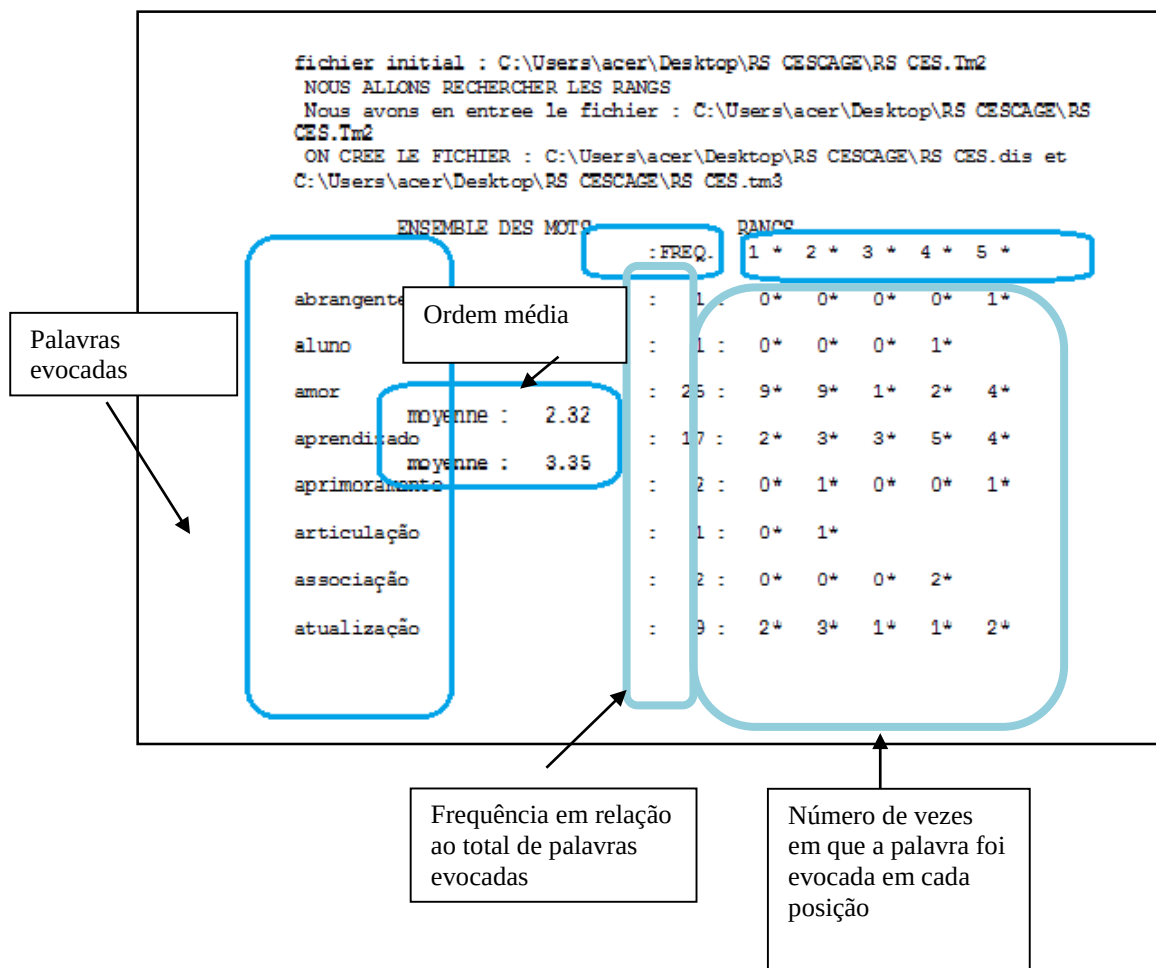
c) O *Rangmot* forneceu uma lista com todas as palavras Evocadas, indicando quantas vezes elas foram Evocadas – sua frequência – e a ordem média de sua Evocação.

Cabe ressaltar que o programa, nesta etapa, solicita que o pesquisador preencha um determinado campo que anuncia o número de palavras solicitadas para Evocação, no caso 5. O relatório gerado apresenta a lista de palavras Evocadas (na primeira coluna à esquerda), e a frequência em que elas aparecem em relação ao total de palavras (na segunda coluna do relatório à esquerda), bem como a frequência em que elas aparecem em cada posição (nas cinco colunas à direita). O relatório apresenta também a ordem média (*moyene*) de cada palavra, que significa a ordem desta palavra, entre as cinco citadas, calculada pelo programa por meio de uma média ponderada³.

³ Essa média é obtida pela somatória dos produtos obtidos pelo número de palavras em cada posição pelo número da posição. Assim, por exemplo, a palavra **amor**, citada 25 vezes, sendo 9 vezes em primeiro lugar (então 9 x 1); 9 vezes em segundo lugar (então 9 x 2); uma vez em terceiro lugar (então 1 x 3); duas vezes em quarto lugar (então 2 x 4); e quatro vezes no quinto lugar (então 4 x 5), apresenta média ponderada de 2,32, resultante de (9 + 18 + 3 + 8 + 20)/25.

Na Figura 9, é possível apontar os valores supracitados em parte do relatório gerado e nele indicar as palavras Evocadas (*ensemble des mots*), a ordem média (*moyenne*), a frequência total e o número de vezes em que a palavra foi Evocada em cada posição (*rangs*).

Figura 9 – Esquema do relatório gerado pelo Rangmot



Fonte: O autor.

d) O *Rangfreq* organizou as Evocações num quadro de quatro casas, indicando o provável núcleo central e a periferia da representação social.

O *Rangfreq* forneceu a organização das representações em quadrantes. Para esse tratamento pelo EVOC, foram digitadas as palavras no Excel e, para evitar ambiguidades, foi realizado um tratamento prévio pelo pesquisador no sentido de escolher, para digitação, entre palavras de mesmo sentido, como por exemplo: amor e paixão.

O programa permitiu também identificar as palavras Evocadas de maior relevância (que farão parte do núcleo central). Isso porque nem todas as palavras são relevantes, pelo fato de serem Evocadas poucas vezes e em últimas posições. Por essa razão é necessário

eliminar as palavras citadas somente uma vez, duas ou três vezes do número total de palavras. No relatório gerado pelo programa (Apêndice 2), apresentado na Figura 10, é possível verificar que existem 29 palavras citadas uma única vez, 33 palavras citadas duas vezes e 14 palavras citadas 3 vezes. As demais palavras foram mais Evocadas e, por essa razão, são mais importantes. Essa retirada fornece novos valores em termos de médias. O pesquisador deve fornecer esses valores para que o programa calcule essas novas médias. No caso, foram retiradas 72 palavras do apêndice diferentes Evocadas ($27 + 31 + 14$) do número total de palavras diferentes Evocadas 111: $111 - 72 = 39$ e 131 no total (considerando as repetições destas palavras: $1 \times 27 + 2 \times 31 + 3 \times 14 = 131$), que devem ser retiradas das 499 palavras Evocadas no total: $499 - 131 = 368$. O quociente de 368 por 39 fornece essa frequência intermediária, no caso $368/39 = 9,43$. O programa calcula a média geral que compõe, com essa média intermediária, os valores para distribuir as palavras Evocadas em quadrantes.

Figura 10 – Relatório de distribuição de frequências do EVOC

DISTRIBUTION DES FREQUENCES						
freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations et	cumul inverse	
1	*	27	27	5.4 %	499	100.0 %
2	*	31	89	17.8 %	472	94.6 %
3	*	14	131	26.3 %	410	82.2 %
4	*	6	155	31.1 %	368	73.7 %
5	*	7	190	38.1 %	344	68.9 %
6	*	6	226	45.3 %	309	61.9 %
7	*	2	240	48.1 %	273	54.7 %
8	*	3	264	52.9 %	259	51.9 %
9	*	2	282	56.5 %	235	47.1 %
10	*	3	312	62.5 %	217	43.5 %
12	*	1	324	64.9 %	187	37.5 %
14	*	1	338	67.7 %	175	35.1 %
15	*	2	368	73.7 %	161	32.3 %
16	*	1	384	77.0 %	131	26.3 %
17	*	2	418	83.8 %	115	23.0 %
18	*	1	436	87.4 %	81	16.2 %
25	*	1	461	92.4 %	63	12.6 %
38	*	1	499	100.0 %	38	7.6 %

Fonte: O autor.

Esse relatório é extremamente importante para a análise das representações sociais à luz do quadro teórico de Moscovici (1978), Jodelet (1984) e Abric (2001), pois demonstra uma prévia das palavras mais Evocadas, bem como as palavras que tiveram uma frequência de posição citadas por primeiro.

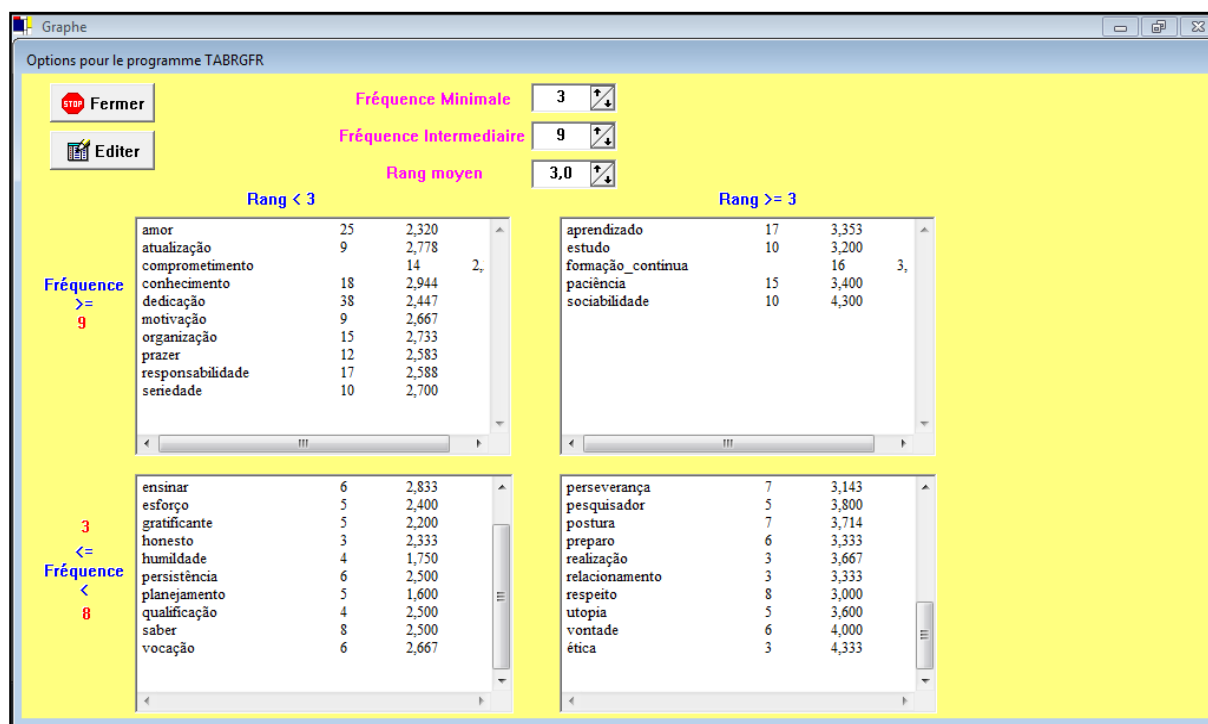
Isso pode ser um indicativo dos elementos centrais que fazem parte do núcleo central, pois foram palavras citadas em primeiro lugar, mais lembradas, ou então, que tiveram a posição por primeiro e, por essa razão, evidenciam uma possível formação do núcleo central

das representações sociais. Segundo Abric (2001), são aquelas representações guardadas na memória coletiva, que constituem uma base em comum, são estáveis e resistentes a mudanças, mantendo assim a continuidade e permanência da representação.

A Figura 11 ilustra a distribuição das palavras Evocadas por quadrantes a partir do cálculo da frequência intermediária igual a 9 (9,4 arredondado para 9) e mínima 3, fornecida pelo programa e o rank médio obtido (menor valor para a Evocação da palavra, retirado do relatório).

No primeiro quadrante à esquerda, temos o núcleo central, e no quarto quadrante abaixo e à direita, as palavras que compõem a região periférica dessas representações. O segundo e terceiro quadrantes caracterizam uma região intermediária entre o núcleo central e a região periférica.

Figura 11 – Quadrantes demonstrando os elementos que compõem o possível núcleo central e os elementos periféricos



Fonte: O autor.

3.4.2 Organização dos dados pelo software ATLAS TI: redes semânticas relativas aos saberes docentes

O software ATLAS TI permite a descoberta de fenômenos complexos, os quais, possivelmente, seriam detectáveis com maior dificuldade com a simples leitura do texto,

principalmente em relação à técnica tradicional de tratamento dos dados manualmente, com a utilização de lápis, tesoura e cola, porque é possível integrar as unidades hermenêuticas (projetos primários) entre si.

Vale destacar que nenhum software realiza todo o procedimento de análise independente do pesquisador. É necessário, portanto, que este conheça as potencialidades do software para adequá-lo à teoria de base utilizada para análise.

Cabe ressaltar que, em nosso estudo, e também em outros, essa ferramenta privilegia o contexto, os processos e a subjetividade em que estão envolvidos os sujeitos: professores(as) de uma rede particular de educação de ensino superior de Ponta Grossa – PR.

O uso do software ATLAS TI é indicado para análise longitudinal, em que se usam instrumentos diversos e complementares ofertados pelas ferramentas do aplicativo. Tem como principal objetivo ajudar o pesquisador a organizar, registrar os dados e possibilitar o acompanhamento dos registros efetuados, contribuindo para a análise dos dados empíricos que foram relacionados com categorias elencadas previamente.

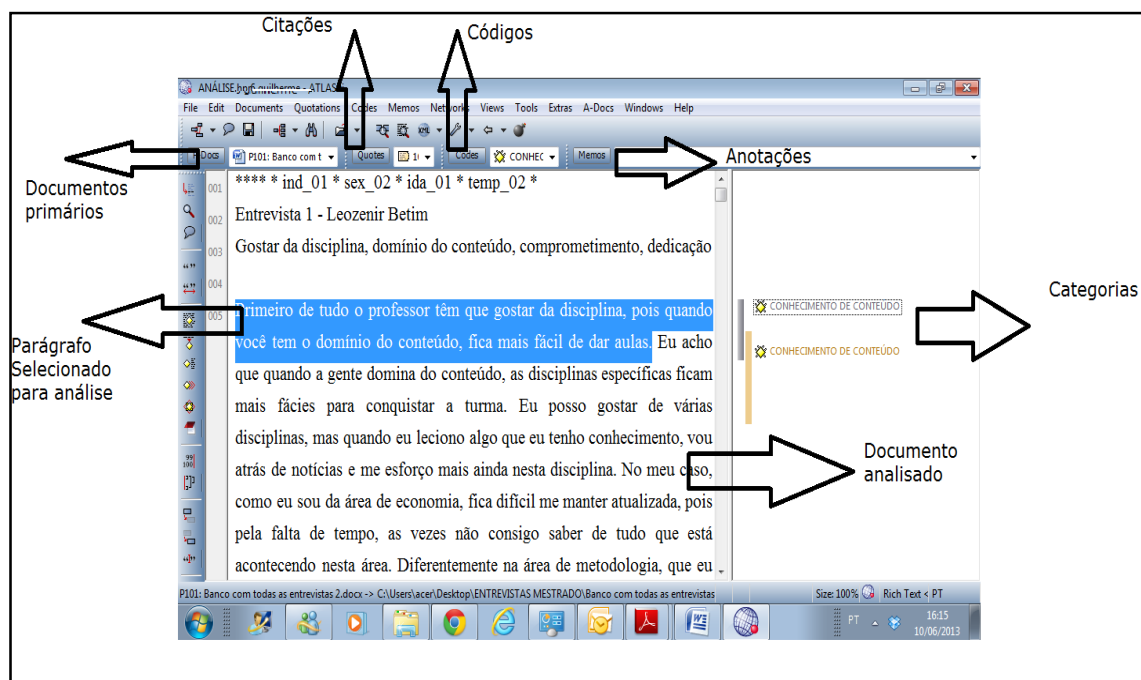
Com o *software* ATLAS TI é possível a analisar e gerenciar distintos tipos de documentos ou instrumentos de coleta de dados, tais como: respostas às questões abertas de questionários, relatórios de observação, cartas, enfim, todos os textos expressos na modalidade escrita, além de áudio (transcrição de entrevistas não estruturadas, músicas, reuniões, palestras e outros), imagens (fotos, desenhos, pinturas e outros), e vídeos (gravações de reportagens televisivas, de aulas, de filmes e outros).

Esse software é ideal para trabalhar grandes quantidades de dados textuais, organizados em diferentes arquivos (word, rich text, pdf). Além disso, o ATLAS TI permite, ainda, codificar e analisar outros tipos de formatos, como imagem, vídeo, áudio exibidos ou não em sites desde que em *html*. O software permite algumas vantagens em relação a técnicas antigas empregadas na análise de conteúdo. É possível realizar anotações e comentários sobre os dados empíricos, elaborar relatórios da organização dos dados segundo as categorias (em formas de redes semânticas), criar definições ou esclarecimentos a respeito das categorias à luz de um quadro teórico (denominados memorandos), dispor informações sobre os sujeitos respondentes e sobre as relações entre os dados em tabelas e matrizes, entre outros.

Quando um projeto (denominado unidade hermenêutica) é criado no ATLAS TI, os seguintes elementos são criados (todos interligados entre si): os documentos primários (P-Docs), que nesse estudo foram compostos pelas justificativas dadas às perguntas do questionário e entrevistas (gravadas e transcritas); as citações (Quotes), que foram compostas por das falas dos professores que foram associados às categorias; os códigos (Codes), que

corresponderam às categorias previamente elencadas segundo o quadro teórico; e as notas (Memos), que foram compostas de explicações sobre as categorias elencadas. Esses elementos deram origem às teias, denominadas redes semânticas, por meio de ferramentas do aplicativo que possibilitaram ao investigador, análises sobre as relações ilustradas. A Figura 12 apresenta um layout do software.

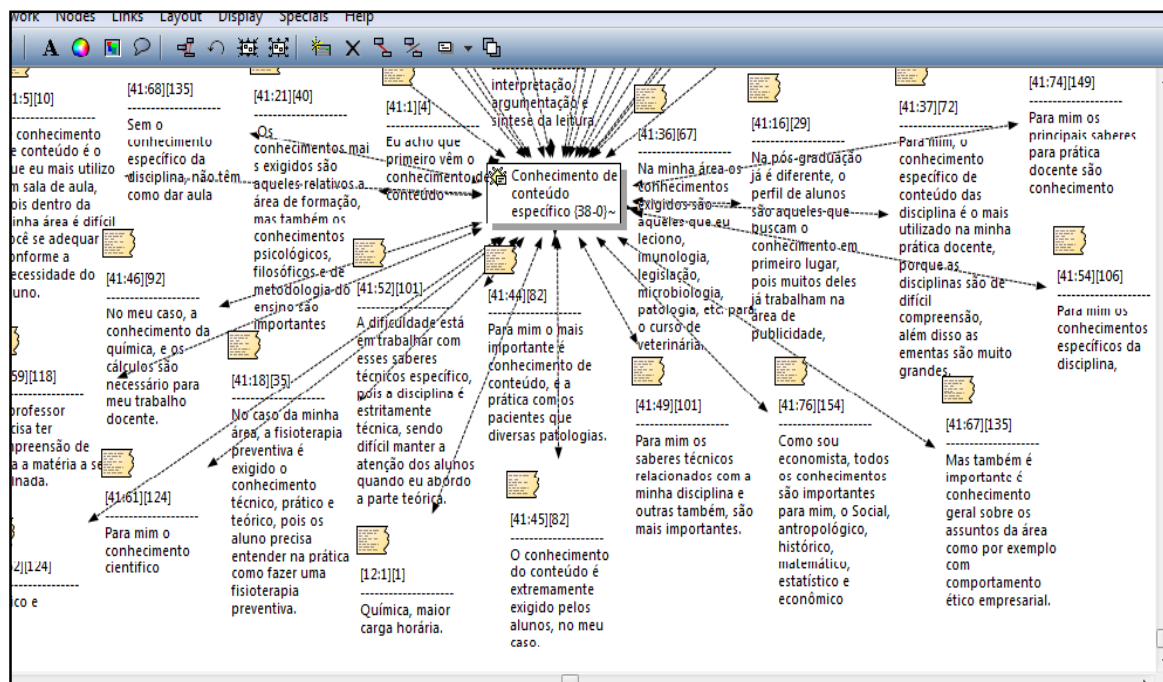
Figura 12 – Layout do software ATLAS TI



Fonte: O autor.

Como exemplo, a Figura 13 caracteriza uma rede semântica relativa aos textos das respostas dos questionários que foram associadas à categoria. Na etapa de descrição analítica, elas serão retomadas para análise.

Figura 13 – Exemplo das redes semânticas



Fonte: O autor.

A preparação do corpus para a pesquisa se deu na organização dos instrumentos de coleta de dados, a saber: os questionários; os relatos orais (gravação em áudio) obtidos nas entrevistas. É imprescindível a leitura de todo o material reunido e a análise das informações que contemplam os objetivos da pesquisa, isto é, a seleção dos dados significativos e relevantes para posterior descrição analítica a abrangência do campo de investigação.

Nessa etapa, foi realizada a inserção, no software ATLAS TI, de todos os materiais originais (arquivos que contêm todos os dados de pesquisa, os P-docs) em pastas separadas e sua nomeação de acordo com a natureza de cada instrumento de coleta de dados (questionário ou entrevista), usados para composição das unidades hermenêuticas.

Os documentos referentes à pesquisa, reunidos nas pastas, foram preparados para a análise, e, por essa razão, foram identificadas as diferentes informações necessárias para dar continuidade ao processo que será caracterizada como descrição analítica.

Ainda nesta etapa, foi iniciado o processo de codificação dos materiais, ou seja, a definição da nomenclatura usada para nomear os documentos, identificando-os com letras e números equivalentes às iniciais do documento e do sujeito investigado, por exemplo, PE1 – falas do professor 1 na entrevista; PQ2 respostas do professor 2 às perguntas 1 e 2 do

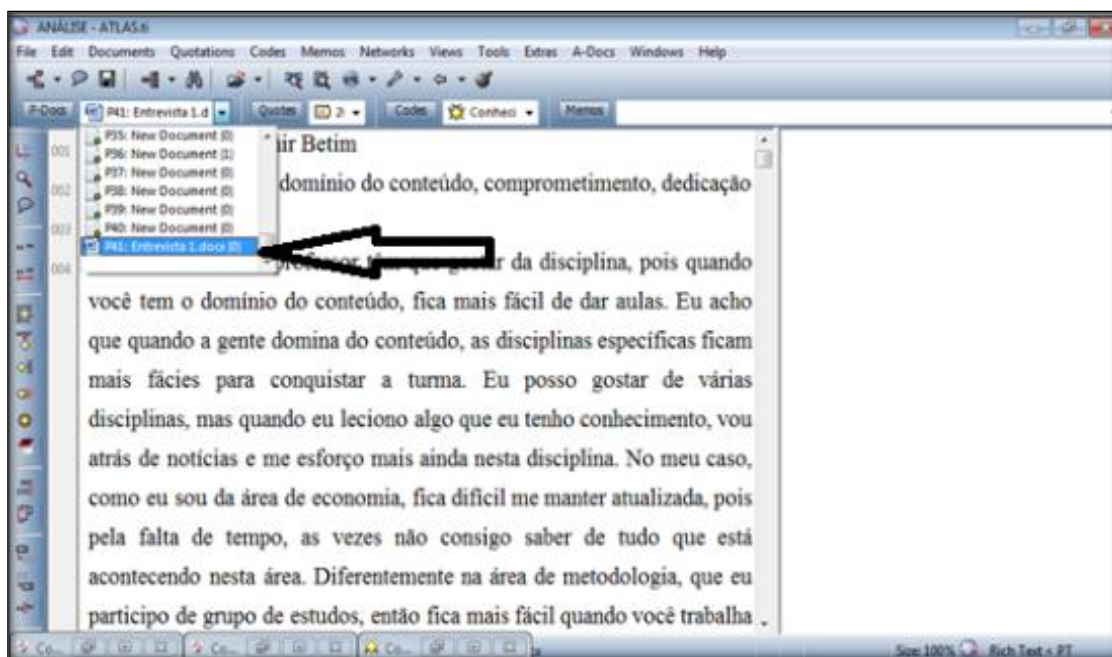
questionário⁴. É aconselhável, também, organizar um arquivo no Excel para catalogação de todos.

Com o auxílio do software ATLAS TI, procedemos com análises dos dados empíricos obtidos por meio das respostas dadas aos 100 questionários aplicados aos professores e das 30 entrevistas realizadas e transcritas.

Os questionários constituíram os documentos inseridos nessa unidade hermenêutica na forma de P-docs (100 arquivos referentes às respostas dos 100 professores dadas ao questionário e 1 arquivo referente ao conteúdo das 30 entrevistas).

A Figura 14, a seguir, apresenta a interface do software com os documentos primários inseridos:

Figura 14 – Interface do software ATLAS TI inserindo o documento primário



Fonte: O autor

Os documentos primários receberam a seguinte nomenclatura: P1, P2, P3, P4..., para documentos retirados dos questionários e E1 para o documento referente ao conteúdo das entrevistas.

No ATLAS TI, o pesquisador criou uma “nova unidade hermenêutica” para iniciar uma pré-análise dos dados empíricos em relação às categorias criadas previamente (conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular,

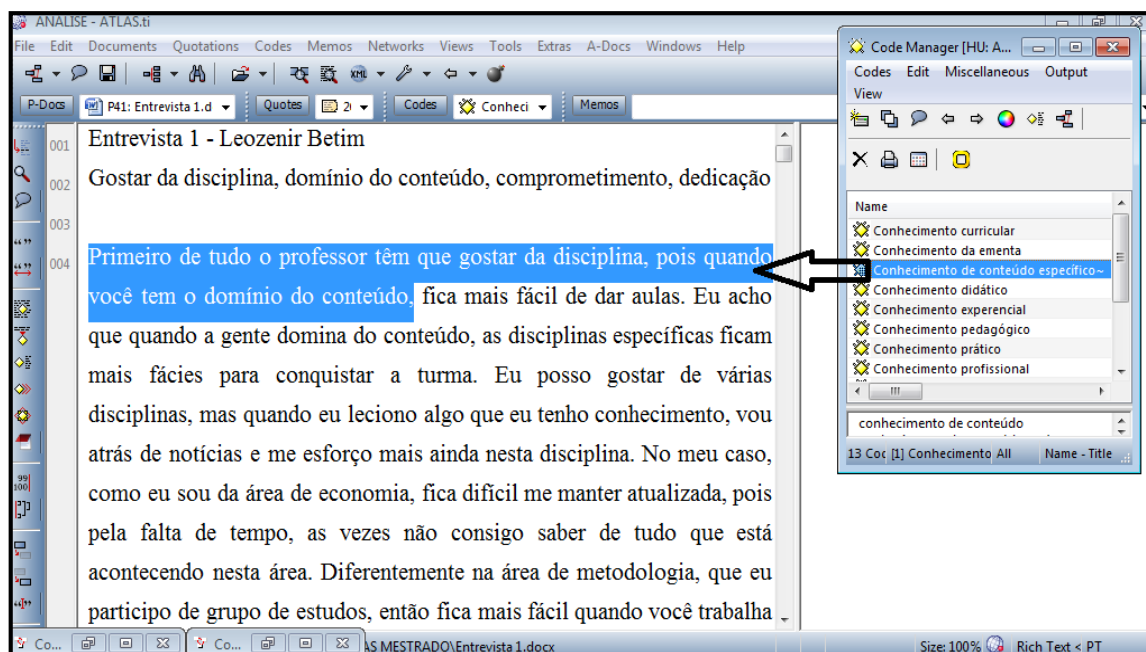
⁴ 1) Quais saberes/conhecimentos são exigidos no seu trabalho?

2) Desses saberes citados anteriormente, qual é mais exigido na sua prática docente? Por quê?

conhecimento experiencial). Para tanto, criou os codes referentes a essas categorias. Essa pré-análise compreendeu a associação de extratos de texto, retirados das respostas dadas ao questionário e das entrevistas transcritas, com essas categorias relacionadas aos conhecimentos e saberes docentes mencionados por Shulman (1987) e Tardif (1991) e Gauthier (1998). Saber de conteúdo: refere-se aos conteúdos específicos da matéria que o professor leciona (inclui tanto a compreensão de fatos, conceitos, processos, procedimentos de uma área específica de conhecimento quanto a compreensão relativa à construção dessa área); saber pedagógico: é o saber que transcende uma área específica (inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, conhecimentos dos alunos, conhecimentos educacionais); saber profissional: é o saber transmitidos pelas instituições de formação de professores, em que o professor e o ensino constituem objetos das ciências da educação; saber curricular: corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos e programas escolares que são incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos; saber experiencial: saberes específicos que os professores desenvolvem no exercício de sua função e prática do seu ofício, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

A Figura 15 ilustra o procedimento que compreende a associação dos extratos de texto com os codes (correspondentes às categorias).

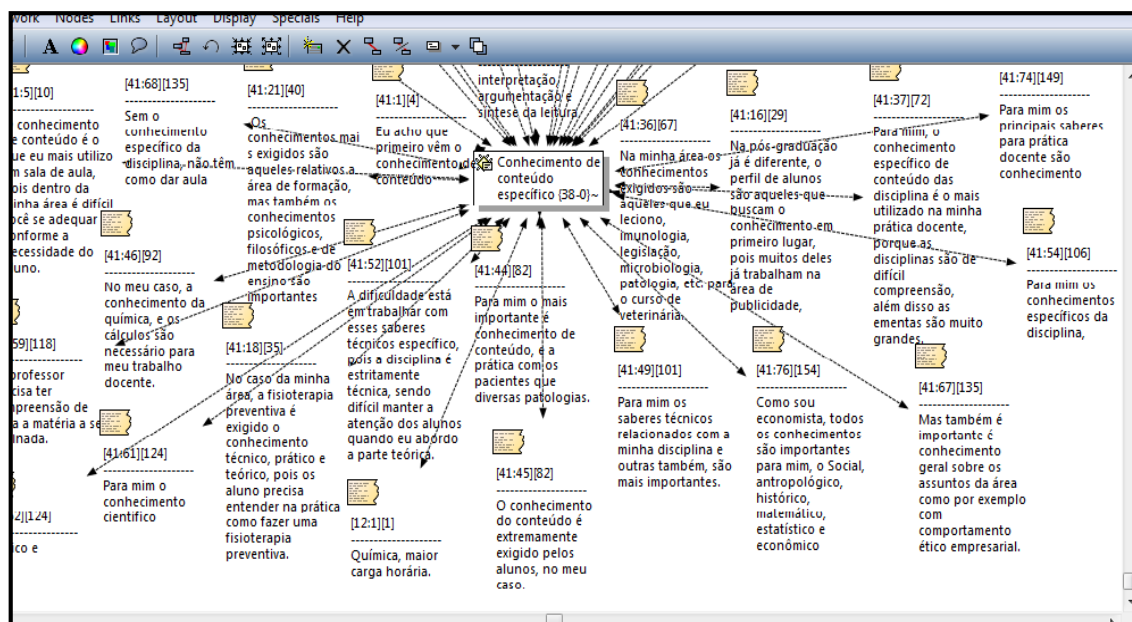
Figura 15 – Associação dos extratos de textos em relação aos códigos (Codes)



Fonte: O autor.

Após a categorização dos documentos, feita por meio da análise de conteúdo de Bardin (1978), à luz das teorias dos saberes docentes de Shulmam, Tardif e Gauthier, foram criadas as redes semânticas relativas a cada categoria, com todos os extratos associados àquela categoria selecionada, conforme a Figura 16.

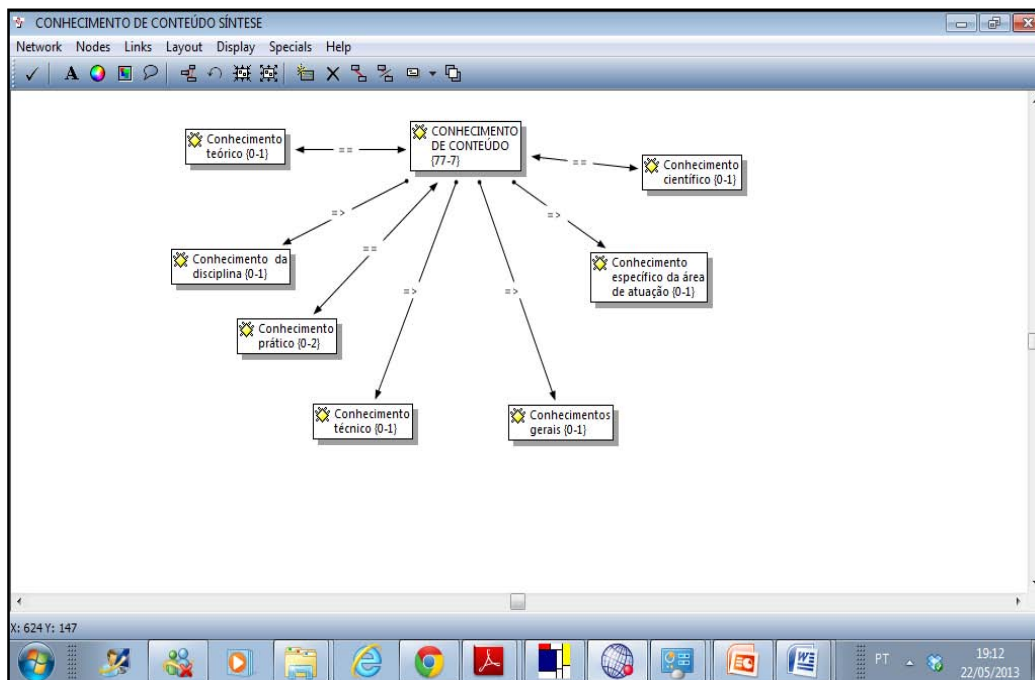
Figura 16 – Exemplo das redes semânticas da categoria conhecimento de conteúdo



Fonte: O autor

Após a obtenção das redes semânticas, o pesquisador criou novas subcategorias, citadas a seguir, pertencentes à categoria mais geral. A Figura 17, representada pela categoria “conhecimento de conteúdo”, foi dividida em subcategorias, como: conhecimento da disciplina, conhecimento técnico, conhecimentos gerais, conhecimentos específicos da área de atuação docente, conhecimentos científicos, conhecimento prático e conhecimento teórico.

Figura 17 - Rede semântica do conhecimento de conteúdo



Fonte: O autor

Na rede semântica ilustrada na Figura 17, percebemos que dos 100 questionários aplicados e das 30 entrevistas realizadas com os professores, foram selecionados 77 extratos que indicam a categoria “conhecimento de conteúdo”.

3.4.3 Organização analítica dos dados pelo software ALCESTE: análise lexicográfica dos dados e sua organização em classes

O ALCESTE⁵ (Análise Lexical Contextual de um conjunto de Segmentos de Texto) é um software que proporciona a análise quantitativa de dados textuais, utilizado em trabalhos que tratam de representações sociais. Ele oferece uma classificação hierárquica descendente, possibilitando uma análise léxica do material a ser estudado, por meio das classes lexicais que serão explicadas posteriormente.

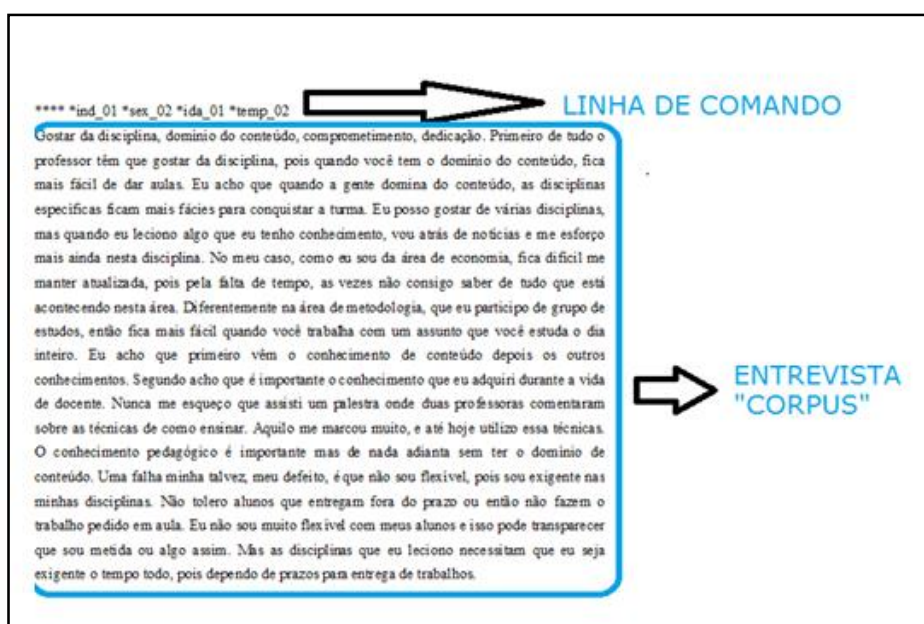
Esse software trabalha as Unidades de Contextos Iniciais (UCIs), que compreende as respostas dos professores às entrevistas que foram transcritas e salvas num arquivo do Word. Cada um desses arquivos deve conter um código para identificação pelo programa do professor entrevistado, que deve ser preparado pelo pesquisador. Dessa forma, o pesquisador

⁵ O ALCESTE foi introduzido por Max Reinert, na década de 90, para estudos nas áreas das ciências humanas e sociais, possibilitando um grande avanço para a psicologia social. Segundo Nascimento-Schulze, Veloz e Camargo, no Brasil, esse software foi introduzido em 1998.

compõe o que o programa reconhece como um corpus, com o qual ele procederá com a análise textual. Nesse estudo, o código incluiu informações referentes ao professor entrevistado e outras referentes à idade e ao tempo de magistério. Por exemplo: indivíduo número um: (ind_01) idade (ida_1, indica indivíduos de idade de 21 a 40 anos, e ida_2 de 41 a 60 anos ou mais), tempo de magistério (temp_01 indica tempo de magistério de 1 a 10 anos, e temp_02, de 10 a 30 anos de magistério ou mais). Esse código é inserido no início da entrevista (como se fosse um título), com o seguinte formato: **** * ind_01 * ida_01 * temp_02 *

A Figura 18 demonstra uma UCI identificada pela sua linha de comando.

Figura 18 - Exemplo de uma UCI



Fonte: O autor

O conjunto das unidades de contextos iniciais (o corpus) deve conter de 20 a 30 UCIs para um bom funcionamento pelo ALCESTE. O ideal é a utilização de um corpus em torno de 1000 linhas.

As etapas de análise do ALCESTE são:

a) Na etapa A é realizada a leitura das UCIs pelo programa, organização de dicionários (agrupamento das palavras em função da ocorrência e redução de acordo com suas raízes e cálculo das suas frequências) e organização das UCEs (divisão pelo programa de textos em função do vocabulário e das formas reduzidas em função de suas raízes) .

Para realizar as análises, na etapa A1 o programa faz a primeira leitura do corpus e, nesse momento, reconhece o número de entrevistas para a separação do corpus em 30 unidades de contexto inicial, ou seja, 30 entrevistas. Nessa etapa, o programa organiza o corpus em UCEs. Elas são segmentos de texto, na maior parte de três linhas.

Na etapa A2 o programa realiza o cálculo do dicionário. Para o corpus submetido, o programa encontrou 1005 palavras diferentes. Outras informações também foram fornecidas, dentre as quais: o número de ocorrências dessas palavras, 4383; a frequência média por forma distinta (diferentes), 4 (ou seja, o quociente da divisão entre o nº de ocorrências e o nº de formas diferentes); o número de palavras com frequência igual a um, 546 (isto é, que apareceram somente uma vez).

Na Figura 19 é possível visualizar um extrato do relatório com esses resultados.

Figura 19 - Resultados fornecidos pelo ALCESTE relativos ao dicionário

A2: Calcul du dictionnaire		

Nombre de formes distinctes	:	1005
Nombre d'occurrences	:	4383
Fréquence moyenne par forme	:	4
Nombre de hapax	:	546
Fréquence maximum d'une forme	:	188

Fonte: O autor.

Na etapa A3, o programa gera o dicionário das palavras na forma reduzida. Exemplo: aprender, aprendizagem são reduzidas para aprend+. A Figura 20 apresenta um extrato do relatório no qual são apresentadas algumas das reduções efetuadas pelo programa.

Figura 20 - Redução das palavras pelo programa

```

A6 ensin+ : ensinada(1), ensinando(1), ensinar(2), ensino(4);
A6 planejamento : planejamento(7);
A5 ao : ao(8);
A5 aprendiz+ : aprendido(2), aprendizagem(6);
A5 avali+ : avaliacao(8);
A5 farmaceuti+ : farmaceutica(2), farmaceuticas(1), farmaceutico(2);
A5 processo+ : processo(5);
A4 continu+ : continua(1), continuo(1);
A4 dev+ : deve(7);
A4 toda : toda(3);
A4 E : E(2);
A2 busc+ : busca(2), buscar(2);
A2 materia+ : materia(3);
A2 ministr+ : ministro(1);
A2 organizacao : organizacao(1);
A2 psicolog+ : psicologia(1), psicologico(1);

```

Fonte: O autor.

b) Na etapa B, o programa gera as matrizes de dados (palavras identificadas nas UCEs e sua ocorrência em frequência) e classificações da UCEs obtidas (feita a partir do cruzamento das matrizes com as formas reduzidas e UCEs). Nessa etapa, o programa aplica o método de classificação hierárquica descendente (CHD), obtendo uma classificação.

Na etapa B, o programa realiza o cálculo das matrizes de dados (formas reduzidas das palavras x UCEs) e as classificações das UCEs. Essas classificações são realizadas “em função dos respectivos vocabulários e o conjunto delas é repartido em função da frequência das formas reduzidas.” (CAMARGO, 2005, p. 6).

A Figura 21 apresenta um extrato de relatório no qual é possível visualizar uma dessas classes e, ao mesmo tempo, identificar seu conteúdo.

Figura 21 - Exemplo de uma classe construída pelo programa

Classe n° 1 => Contexte A					

Nombre d'u.c.e.			:	16.	soit : 20.78 %
Nombre de "uns" (a+r)			:	376.	soit : 20.19 %
Nombre de mots analysés par uce			:	13.38	
num	effectifs	pourc.	chi2	identification	
1	3.	7.	42.86	2.28	acho
8	6.	7.	85.71	19.72	ao
9	6.	8.	75.00	15.94	aprendiz+
16	6.	8.	75.00	15.94	avaliac+
18	3.	5.	60.00	5.00	busc+
28	4.	10.	40.00	2.58	curso+
35	7.	13.	53.85	10.39	dev+
37	4.	9.	44.44	3.47	didat+
46	3.	6.	50.00	3.38	dos
49	8.	9.	88.89	28.72	ensin+
59	4.	5.	80.00	11.39	farmaceutic+
68	6.	18.	33.33	2.25	importante+
76	2.	3.	66.67	3.99	materia+
95	5.	5.	100.00	20.39	planejamento
98	4.	9.	44.44	3.47	pratic+
103	4.	5.	80.00	11.39	processo+
104	9.	29.	31.03	2.97	professor+
107	2.	3.	66.67	3.99	psicolog+
111	2.	3.	66.67	3.99	relacionados
112	2.	4.	50.00	2.19	relacionad+
123	2.	3.	66.67	3.99	tipo+
133 *	14.	50.	28.00	4.52 *	o
139 *	5.	11.	45.45	4.75 *	3 ser
216 *	2.	4.	50.00	2.19 *	*ind_06
233 *	3.	3.	100.00	11.90 *	*ind_23
241 *	5.	14.	35.71	2.32 *	*sex_01
244 *	13.	51.	25.49	2.04 *	*temp_01

Fonte: O autor.

Na etapa B1, o programa faz a seleção das UCEs e calcula outros valores importantes. Na Figura 22, é possível observar alguns desses valores, tais como: a frequência mínima de uma palavra analisada, 4; o número de palavras analisadas, 130; o número de palavras instrumento (palavras que servem de instrumento para dar sentido a uma frase, como por exemplo, que, o, de, ...), 78; o número de palavras com asterisco ou palavras variáveis (palavras que não são instrumento), 54; o número de linhas de matriz de dados ou total de

palavras, 245; e o número de ocorrências analisadas, 1693. A Figura 22 demonstra parte do relatório do ALCESTE.

Figura 22 – Relatório do ALCESTE

B1: Sélection des uce et calcul des données	

B11: Le nom du dossier des résultats est &&_0	
B12: Fréquence minimum d'un "mot" analysé :	4
B13: Fréquence maximum d'un "mot" retenu :	9999
B14: Fréquence minimum d'un "mot étoilé" :	1
B15: code de fin d'U.C.E. :	1
B16: Nombre d'occurrences par U.C.E. :	26
B17: Elimination des U.C.E. de longueur <	0
Fréquence minimum finale d'un "mot" analysé :	4
Fréquence minimum finale d'un "mot étoilé" :	1
Nombre de mots analysés :	130
Nombre de mots supplémentaires de type "r" :	78
Nombre total de mots :	208
Nombre de mots supplémentaires de type "s" :	37
Nombre de lignes de B1_DICB :	245
Nombre d'occurrences analysées :	1693
Nombre d'u.c.i. :	30
Nombre moyen de "mots" analysés / u.c.e. :	13.991740
Nombre d'u.c.e. :	121
Nombre d'u.c.e. sélectionnées :	121
100,00% des u.c.e. sont sélectionnées	
Nombre de couples :	2902

Fonte: O autor.

c) Na etapa C ocorre a descrição das classes de UCEs. Aqui o programa apresenta um dendograma de classificação hierárquica descendente, ilustrando as relações entre as classes.

d) A etapa D é um prolongamento da etapa C, na qual o programa calcula dados complementares por meio da UCEs escolhidas e fornece a classificação hierárquica ascendente. Essas classificações ocorrem no interior de cada classe e, por essa razão são denominadas relações entra classes.

No estudo das representações sociais, as classes de palavras e as unidades de contexto elementar conferem às manifestações linguísticas uma força, pois essas classes podem indicar várias representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social (VELOZ; NASCIMENTO-SHULZE; CAMARGO, 1999).

O que irá indicar se são representações sociais ou apenas uma representação social é o seu conteúdo em relação à pesquisa que está sendo desenvolvida.

Na etapa C1, o programa organiza as UCEs em classes. Algumas informações dessa organização podem ser visualizadas no relatório fornecido, como por exemplo: que foram classificadas 77 UCEs entre as 121 selecionadas inicialmente, ou seja 63.64%. O programa

trabalhou com essas 77 UCEs e forneceu 5 classes. A Figura 23, constituída de um extrato do relatório, permite visualizar alguns desses valores.

Figura 23 - Número de UCEs classificadas

```
C1: intersection des classes
-----
Nom du dossier traité          C:\ARQUIVOS DE TRABALHO\GUILHERME\&&&& ORIGGI
NAL\&&_system\&&_0\
Suffixe de l'analyse          :121
Date de l'analyse :15/ 5/**
Intersection des classes RCDH1 et RCDH2

Nombre minimum d'uce par classe : 10

DONN.1 Nombre de mots par uc : 12
      Nombre d'uc           : 104

DONN.2 Nombre de mots par uc : 14
      Nombre d'uc           : 92

77 u.c.e classées sur 121 soit 63.64 %
```

Fonte: O autor.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1 DESCRIÇÃO ANALÍTICA DOS RESULTADOS

Nesta etapa do trabalho, descreveremos analiticamente os resultados obtidos por meio dos softwares EVOC, ATLAS TI e ALCESTE. A associação entre os softwares na exploração dos dados coletados permite considerar que não existe um software melhor que o outro, e sim, existe uma necessidade em função do problema de pesquisa que foi analisado, neste caso, os saberes docentes em relação à prática docente.

4.1.1 Resultados obtidos no EVOC: Núcleo Central das Representações em relação aos saberes docentes pelos professores

Os resultados obtidos no EVOC permitiram descrever a estrutura das representações sociais dos professores sobre os saberes docentes referentes ao trabalho docente. Esses resultados foram obtidos por meio do tratamento pelo software EVOC ao teste de Evocações livres. Com esse tratamento, conseguiu-se abstrair as palavras que os professores utilizam para definir o “trabalho docente”.

As RS são construídas coletivamente pelos sujeitos envolvidos e, por essa razão, permitem a produção de conhecimentos, atitudes e imagens sobre uma realidade ou fenômeno social e que são partilhadas entre os sujeitos do coletivo (JOVCHELOVITCH, 1998). Por essa razão, as 499 evocações apresentadas nos 100 questionários caracterizaram representações sociais sobre o trabalho docente e puderam revelar os conhecimentos, atitudes e imagens que os professores têm sobre esse trabalho docente.

Pesquisar os conhecimentos, atitudes e imagens sobre o trabalho docente, segundo a abordagem teórico-metodológica das RS de Moscovici (1978), possibilita o acesso ao modo pelo qual os educadores interpretam, traduzem e comunicam em seu contexto (isto é, na prática educativa) o cotidiano, os saberes, suas formas de lecionar e interagir com os alunos.

O trabalho docente não é um objeto particular, e sim um objeto presente na vida dos sujeitos docentes, por isso é uma representação subjetiva, compartilhada com todos e socialmente construída.

No Quadro 2, verificamos que o quadro de quatro casas, proposto por Vergès (1994), distribuiu no 1º quadrante os elementos do possível núcleo central, isto é, das palavras

prontamente evocadas e com alta frequência (≥ 9) com ordem média (< 3); no 2º quadrante, os elementos da 1ª periferia, quais sejam os termos tardiamente evocados e com alta frequência (≥ 9) com ordem média (≥ 3); no 3º quadrante os elementos de contraste, ou seja, as palavras prontamente Evocadas e com baixa frequência (< 9) com ordem média (< 3); e no 4º quadrante os elementos da 2ª periferia, constituído pelos termos tardiamente evocados e com baixa frequência (< 9) e com ordem média (≥ 3).

Quadro 2 - Evocações dos professores do ensino superior sobre o trabalho docente

Freq OME			Freq OME		
Palavras	≥ 9	< 3	Palavras	≥ 9	≥ 3
amor	25	2,320	aprendizado	17	13,353
atualização	9	2,778	estudo	10	3,200
comprometimento	14	2,357	formação contínua	16	13,188
conhecimento	18	2,944	paciência	15	3,400
dedicação	38	2,447	sociabilidade	10	4,300
motivação	9	2,667			
organização	15	2,733			
prazer	12	2,583			
responsabilidade	17	2,588			
seriedade	10	2,700			
Palavras	< 9	< 3	Palavras	< 9	≥ 3
compromisso	5	2,000	auto_estima	4	3,750
desgastante	4	2,250	avaliação	3	4,333
ensinar	6	2,833	compreensão	3	3,667
esforço	5	2,400	desafio	5	3,600
gratificante	5	2,200	emocionante	3	3,000
honesto	3	2,333	empatia	8	3,500
humildade	4	1,750	equidade	3	5,000
persistência	6	2,500	equilíbrio	3	3,333
planejamento	5	1,600	esperança	3	3,667
qualificação	4	2,500	experiência	6	3,833
saber	8	2,500	flexibilidade	3	4,333
vocação	6	2,667	habilidade	3	4,000
			igualdade	3	4,667
			informação	4	3,000
			inovador	4	3,500
			justiça	3	4,333
			perseverança	7	3,143
			pesquisador	5	3,800
			postura	7	3,714
			preparo	6	3,333
			realização	3	3,667
			relacionamento	3	3,333
			respeito	8	3,000
			utopia	5	3,600
			vontade	6	4,000
			ética	3	4,333

Fonte: O autor.

Para uma análise mais completa, utilizamos, além dos dados dos quadrantes revelados pelo programa, as respostas escritas pelos professores, quando justificaram a escolha da primeira palavra citada no teste de Evocações do significado da palavra “trabalho docente”.

A palavra “dedicação” foi citada 38 vezes, com uma OME de 2,4, ou seja, esta palavra provavelmente compõe o núcleo central das representações sociais dos professores do

ensino superior. A palavra “dedicação”, assim como a palavra “amor”, segunda mais citada, está relacionada, segundo teorias educacionais, com o trabalho docente comparado com a função de sacerdote, ou seja, aquele que se dedica, dá amor, sem nada a receber.

A partir dessas representações sociais é possível inferir a respeito de uma interpretação sobre a definição do trabalho docente associado a “imagens”. Elas são originadas de um processo caracterizado como objetivação, segundo Moscovici (1978), definida como a transformação de conceitos ou ideias em esquemas ou imagens. As justificativas dadas por I6, I9 e I25 à palavra dedicação, no teste de Evocação, deixam claro essa concepção:

I6: O trabalho docente exige uma dedicação como qualquer outra profissão que fazemos com amor e carinho.

I9: Primeiro o professor precisa saber da sua importância na formação de pessoas melhores no mundo, para nós e para nossos filhos. Portanto, a profissão docente precisa de dedicação e esperança.

I25: O professor deve ter dedicação, sensibilidade com os alunos, perseverança, amor à profissão.

Outra interpretação referente à palavra dedicação permite inferir que a profissão docente é um grande desafio atualmente, e precisa de muita dedicação, esperança e amor. Algumas dessas falas reproduzem também o caráter maternal no ensino, pois sabemos que a educação brasileira foi constituída historicamente por profissional do sexo feminino (outras falas que podem ser relacionadas a essa representação são, na maioria, de professores do sexo feminino). Sendo assim, o caráter maternal confunde-se muitas vezes com a própria representação do trabalho docente, no ato de cuidar, ter sensibilidade com os alunos, saber a importância do trabalho docente para a formação dos nossos filhos (I9).

As representações são também construídas pelo processo descrito como ancoragem, que na teoria das representações sociais é responsável pela constituição de uma rede de significações em torno de um objeto, relacionando-o a valores, atitudes e práticas sociais, e justifica a representação apresentada por I9 ao relacionar o trabalho docente como importante para a formação de pessoas melhores, e incluir entre essas pessoas os alunos, ele mesmo e seus filhos.

As palavras conhecimento e organização estão relacionadas com o cotidiano do trabalho docente, relativo à sua prática docente e, como representações sociais, são conhecimentos. Os conhecimentos necessários para o exercício da profissão docente são

diversos e, dentre eles, o conhecimento específico da disciplina, o conhecimento pedagógico, o conhecimento experiencial e o curricular, segundo Tardif (2004).

É importante ressaltar que a palavra conhecimento, citada 18 vezes, com uma ordem média de 2,9, permite inferir diversas formas de conhecimentos e saberes, pois as justificativas dos professores apontam diversas interpretações desta palavra, como por exemplo, o conhecimento específico da disciplina de Shulman (1986), conhecimento da disciplina ou disciplinar de Tardif et al. (1991) e Gauthier (1998), explícito na justificativa de I1 e I2:

(I1): Eu posso gostar de várias disciplinas, mas quando eu leciono algo que eu tenho conhecimento, vou atrás de notícias e me esforço mais ainda nesta disciplina [...] Eu acho que primeiro vêm o conhecimento de conteúdo depois os outros conhecimentos. (I1)

(I2): O conhecimento de conteúdo é o que eu mais utilizo em sala de aula, pois dentro da minha área é difícil você se adequar conforme a necessidade do aluno.

Ainda o mesmo I1 aponta outra maneira de interpretar a palavra conhecimento, que se relaciona aos saberes experienciais, citados por Tardif e Gauthier, que contemplam saberes adquiridos durante o exercício docente.

(I1): Segundo acho que é importante o conhecimento que eu adquiri durante a vida de docente.

Observa-se que I1 cita, em primeiro lugar, o conhecimento de conteúdo como mais importante, e por segundo o conhecimento pedagógico. Portanto, nas justificativas a palavra conhecimento tem um sentido amplo, pois conforme cada professor, esta palavra pode se relacionar com diversos tipos de conhecimentos. Ainda, por meio das justificativas dos professores I2 e I3, a palavra conhecimento pode ser caracterizada como um saber pedagógico:

(I2): Eu tenho pouca experiência em sala de aula, mas faz uma grande diferença você ter o conhecimento pedagógico, pois eu sou pesquisadora e tive que me virar para poder dar aula.

(I3): Acho importante também ter o conhecimento da didática.

As palavras aprendizado, estudo e avaliação também podem ser relacionadas com o conhecimento pedagógico, pois quando justificadas pelos professores, demonstram preocupação com o saber pedagógico.

A palavra conhecimento ainda pode inferenciar ao conhecimento experiencial, pois as palavras formação-contínua e experiência, citadas no segundo e quarto quadrantes, respectivamente, inferem o conhecimento citado acima. Conforme Tardif (1991), o conhecimento experiencial se dá no exercício da profissão docente. Ainda no primeiro e terceiro quadrantes, foram citadas as palavras organização e planejamento, respectivamente, relacionando-se com o conhecimento curricular, especificamente o conhecimento de planejamento, ou seja, os conhecimentos necessários para auxiliar no currículo.

Portanto, como podemos perceber pelas análises, a palavra conhecimento pode sugerir várias interpretações, segundo os professores. Isso pode ser indicativo de que os professores interpretam vários conhecimentos constituintes do seu trabalho docente, corroborando com a ideia de Gauthier (1998), de que o saber docente é composto de vários saberes originários de várias fontes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados e, portanto, caracteriza relações entre as representações sociais e os saberes docentes.

Podemos ainda relacionar as palavras evocadas em relação a sua função normativa ou funcional, segundo Abric (2001), como elementos constitutivos do núcleo central. Portanto, as palavras atualização, motivação, conhecimento e organização denotam um sentido mais prático, pragmático (funcional) em relação à representação do trabalho docente, pois quando foi realizado o teste de evocação, a justificativa sobre palavras demonstram a funcionalidade da profissão docente, ou seja, manter-se atualizado, ter motivação durante a prática docente, ser organizado, e principalmente ter conhecimento, pois sem ele não há como lecionar, não são normas e sim práticas que fazem parte do cotidiano do professor.

No entanto, palavras como comprometimento, responsabilidade e seriedade fazem parte do elemento normativo do núcleo central, pois denotam normas, juízo de valores, ou seja, para ser professor é necessário ser comprometido, responsável, ter seriedade. Isso está instituído como uma norma, um padrão dentro da prática docente, ficando evidente na justificativa dos professores I6, I29:

(I6): Bom, acima de tudo o professor deve ter comprometimento e gostar do que ele faz.

(I29): Para mim o comprometimento tanto com a formação dos alunos quanto com a contribuição com a Ciência é o mais importante no trabalho docente.

Entender quais elementos apresentam caráter normativo ou funcional dentro da teoria das representações sociais não só é importante para caracterizar quais palavras têm caráter de norma ou prática em relação ao objeto, mas nos ajudam a entender porque esses elementos fazem parte do núcleo central e como podemos desestabilizar o núcleo com elementos periféricos.

Os elementos léxicos contidos na 1ª zona da periferia constituem elementos mais voltados ao conhecimento adquirido durante o exercício profissional. As palavras aprendizado, estudo e formação contínua permitem que se possa inferir sobre a importância do professor manter-se em constante atualização profissional como docente e também a importância do conhecimento experiencial adquirido com o processo de formação contínua. As falas de I4 e I16 são testemunhos dessa afirmação:

(I4): Eu considero importante, dentro da instituição, a formação contínua, como cursos presenciais ou em EAD que fazemos, pois permite o professor a vivenciar outros tipos de conhecimentos.

(I16): Para mim o que é mais exigido é a continuidade no processo de formação, produção científica, especialização, mestrado, doutorado, atualização profissional.

Nos elementos que constituem a zona de contraste, percebemos que são palavras mais relacionadas à situação atual do trabalho docente. Palavras como desgastante, esforço, honesto e humilde permitem que se possa inferir que o trabalho docente ainda é precário, tanto em condições salariais, como em espaço físico.

Isso permite inferenciar que existem elementos relacionados ao processo de ancoragem e objetivação. O processo de ancoragem permite relacionar o objeto em forma de conceito ou imagens, tornando próximo a sua rede de conhecimento. A objetivação é a interpretação desse conhecimento exteriorizado em forma de prática ou imagens.

Portanto, as palavras citadas anteriormente permitem inferenciar a respeito da imagem do professor em relação ao seu trabalho. Ancoram com conceitos já trazidos anteriormente e objetivam de forma clara que o trabalho do professor é precário e injusto. Essas imagens são criadas e são objetivadas na prática docente, conforme a citação, a seguir, do professor I5.

Os professores criam, também, representações sobre opiniões de outros sobre seu trabalho, como sendo um trabalho simples, humilde e honesto, remetendo a uma representação de um trabalho menosprezado, mesmo que gratificante do ponto de vista do

conhecimento. Trabalhos como o de Oliveira (2004) corroboram essas afirmações sobre representações sobre as condições precárias do trabalho docente. Nossos entrevistados também apresentaram manifestações dessa natureza, que foram relacionadas a imagens sobre o trabalho docente:

(I5): Às vezes, confesso a você, chega a ser frustrante a atitude de certos alunos perante a sua disciplina. Existe uma desvalorização da profissão em qualquer sentido da profissão docente e isso me deixa indignada.

Encontramos também palavras como saber, vocação, ensinar, que novamente indicam uma representação social muito compartilhada pela coletividade, no sentido de que “dar aulas”, precisa ter “vocação”, dom, nascer para “ser” professor. Neste sentido cria-se uma imagem vocacional da profissão docente, conforme Enguita (1991) caracterizou o trabalho docente. As falas dos indivíduos a seguir demonstram essas representações:

(I4): O professor deve saber transmitir o conhecimento para os alunos.

(I7): Para isso ele precisa saber como conduzir uma aula, preparar, pesquisar, transmitir os conhecimentos aos alunos.

Ainda nesta mesma fala do I7, podemos interpretar que existe uma preocupação com o saber pedagógico de conteúdo, em transmitir o conteúdo para os alunos. No entanto, percebemos que, ao contrário dos professores citados, há inferências que indicam que os professores estão preocupados com uma educação crítica e reflexiva, que contribui para o ensino e a aprendizagem do aluno. O I7 entrevistado relata:

(I7): Portanto, nossa profissão pode ser resumida como uma busca incessante ao conhecimento. É um processo dialético, quanto mais eu leio e ensino, mais necessito de aprendizagem e busca ao conhecimento.

O I20 complementa:

(I20): Como educadora, eu acho primordial e de extrema importância a educação como processo formativo, pois não têm como construir um país justo e que seja correto com seus cidadãos sem a educação.

No quadrante, a região da 2ª periferia, encontram-se os elementos mais distantes das representações sociais pelos professores. No entanto, dizemos que nesta região periférica se situam elementos que muitas vezes são esquecidos ou pouco lembrados numa representação social pela coletividade, porém não deixam de ser importantes, pois nesta região localizam-se palavras com a significação de conhecimentos, imagens, atitudes que podem indicar um via de como atingir o núcleo central. Nesta região, os elementos não são estáveis, estáticos, portanto merecem um estudo também aprofundado. As palavras utopia, ética, esperança e respeito demonstram a representação do trabalho docente como algo em busca do ideal, uma utopia atingível, como Paulo Freire cita (1991), uma utopia como condição antropológica para uma educação libertadora.

Identificamos que, nesta região, encontram-se representações voltadas à parte mais politizada da representação do trabalho docente, pois palavras como justiça, igualdade, equidade, revelam a comparação da educação e seu status relacionados com outras profissões. Os elementos periféricos podem determinar uma via para entender quais representações são menos resistentes e por meio delas atingir o núcleo central e ou até modificá-lo.

Podemos afirmar que as representações sociais possuem duas dimensões: uma que trata dos conteúdos (conhecimento, atitudes, imagens) referentes ao objeto de estudo, e outra estrutural, que trata da organização desses conteúdos (o núcleo central e os elementos periféricos).

Abrić, em tese publicada em 1976, define que existem duas dimensões das representações sociais, chamadas de dimensões normativas e funcionais. Definem-se essas dimensões da seguinte forma:

- a) Normativas: ligados à história coletiva e ao sistema de valores e normas do grupo social. Elementos esses que determinam os julgamentos e os posicionamentos relativos ao objeto da representação e constituem o ponto de referência a partir do qual o objeto é socialmente avaliado;
- b) Funcional: ligados à inscrição do objeto em práticas sociais ou operatórias. Esses elementos determinam e organizam as condutas relativas aos objetos e definem as práticas que são legítimas de serem desempenhadas quando indivíduos ou grupos são confrontados com o objeto da representação (ABRIĆ; TAFANI, 1995, p. 23 apud ABRIĆ, 2003, p. 41).

Abrić (2003) afirma que há elementos centrais que podem ser classificados como descritivos e prescritivos, sendo o caráter descritivo o mais habitual, identificando os sentidos mais circulantes em relação ao objeto; já o prescritivo explica o caráter mais prático, pragmático da representação social.

Por exemplo, no teste de evocações com os professores, as palavras *atualização*, *conhecimento*, *estudo* caracterizam o caráter prescritivo da representação social do trabalho docente, pois as palavras inferenciam um sentido mais prático da definição da palavra “trabalho docente”. Já as palavras evocadas como *amor*, *prazer*, *dedicação* inferenciam um caráter mais descritivo, habitual, da representação do trabalho docente.

Ao analisarmos as palavras evocadas pelos professores e relacionarmos os saberes docentes, percebemos que existe uma representação social (provável núcleo central) fundamentada nos conhecimentos teóricos, específicos da disciplina, adquiridos na formação inicial dos professores, pois como mencionamos no capítulo sobre prática docente universitária, muitos professores adquirem seus conhecimentos durante sua formação inicial, nas IES, mas poucos procuram uma formação continuada na área pedagógica. Portanto, os conhecimentos pedagógicos, curriculares acabam se localizando nas regiões mais periféricas das representações sociais sobre os saberes docentes.

No Quadro 3 está representada a relação entre as palavras evocadas pelos professores e os saberes docentes:

Quadro 3 - Palavras Evocadas em relação aos saberes docentes

SABERES DOCENTES	PALAVRAS EVOCADAS
Saberes de conteúdo	Conhecimento, avaliação, saber
Saberes pedagógicos	Atualização, conhecimento, avaliação, aprendizado, estudo, ensinar, preparo
Saberes curriculares	Conhecimento, planejamento, organização
Saberes experienciais	Conhecimento, formação contínua, qualificação

Fonte: O autor.

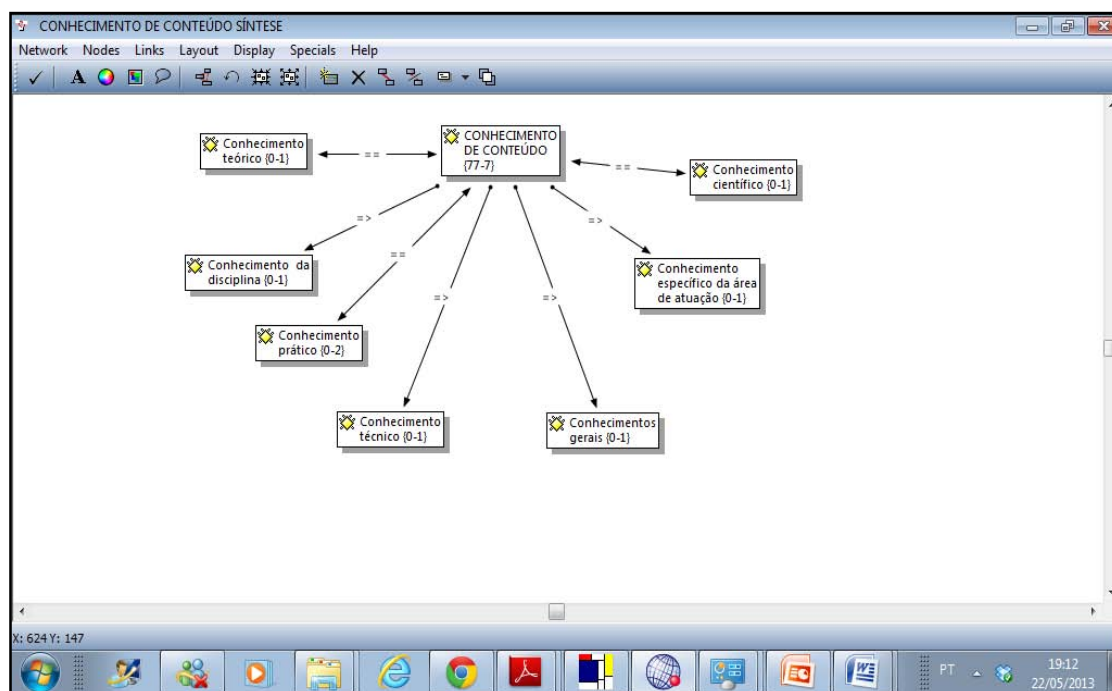
A palavra conhecimento, como explicitado anteriormente, está presente em todos os saberes, pois, conforme as justificativas apontadas pelos professores, caracteriza-se como saber de conteúdo, pedagógico, curricular e experiencial.

4.1.2 Resultados obtidos pelo ATLAS TI: redes semânticas referentes aos saberes docentes

Devido à grande quantidade de extratos que remetem à categoria denominada conhecimento de conteúdo (77 dentre 100), evidenciamos que a maior parte dos professores

considera o domínio de conteúdo como sendo um dos principais saberes importantes que caracterizam o trabalho docente. Apesar de o conhecimento de conteúdo ser importante para o ato de ensinar, somente este conhecimento não dá conta que o aluno aprenda de forma efetiva, fazendo-se necessários outros saberes. A Figura 24 representa as subcategorias do conhecimento de conteúdo.

Figura 24 - Rede semântica do conhecimento de conteúdo



Fonte: O autor.

No entanto, por meio das subcategorias, conseguimos evidenciar vários conhecimentos que se complementam entre si para que o que seja ensinado pelo professor seja aprendido pelo aluno.

Por exemplo, dentro da categoria do saber de conteúdo, o professor necessita ter o conhecimento sobre a disciplina, que ao mesmo tempo também exige um conhecimento teórico, técnico e prático, dependendo da área do saber. Conhecer sobre a disciplina a ser ministrada implica, também, o professor ter os conhecimentos gerais, conhecimentos específicos das áreas da atuação e conhecimento científico. (TARDIF, 1991; SHULMAN, 1987)

O extrato de texto da fala do indivíduo E1, por exemplo, permite inferir que além do conhecimento de conteúdo, citado por Shulman (1987), o conhecimento da disciplina também

é relevante, pois esse tipo de conhecimento é (re)construído diariamente pelo docente quando ele ensina sua disciplina específica:

(E1): Eu acho que quando a gente domina o conteúdo, as disciplinas específicas ficam mais fáceis para conquistar a turma [...]

A fala do E1 também possibilita entender que o conhecimento de conteúdo também é importante, pois o ato de “dominar o conteúdo” exige uma compreensão do que significa ensinar aquela disciplina específica, quais suas técnicas e princípios para aquela disciplina. Outra fala do E1 demonstra a prevalência do conhecimento de conteúdo em detrimento dos outros tipos de conhecimentos:

(E1): Eu acho que primeiro vem o conhecimento de conteúdo, depois os outros conhecimentos.

Cabe aqui uma discussão em relação às teorias educacionais, sobre a ênfase no conhecimento de conteúdo em virtude de outros conhecimentos que compõem o trabalho docente. Como citado anteriormente, no referencial sobre o trabalho docente, Masetto (1998) comentou que, no início das primeiras universidades brasileiras, o ensino era predominante tradicional, ou seja, bastava o professor apenas transmitir os conteúdos específicos. Como observamos nas falas dos professores, esta forma de ensino tradicional está engendrada historicamente no professor universitário e ainda persiste nos dias atuais. O conhecimento de conteúdo foi citado 77 vezes pelos professores.

Além disso, a primazia deste conhecimento revela que a maior parte dos entrevistados não possui licenciatura ou alguma formação na área educacional, indicando um paradigma no ensino superior, em que cabe apenas ao professor saber sobre a sua disciplina de formação acadêmica, pouco exigindo o conhecimento de outras áreas, como pedagogia, psicologia, didática etc. A fala do E1 expressa isso:

(E1): O conhecimento pedagógico é importante, mas de nada adianta sem ter o domínio de conteúdo.

Outro resultado que encontramos é que 77 professores priorizam o conhecimento prático em face do teórico, principalmente em cursos relacionados à área da saúde. Isso tem se tornado uma verdadeira falácia no ensino superior, pois os alunos buscam apenas informações

práticas imediatistas sem ter um embasamento teórico, exigindo desse professor aulas mais práticas. Por exemplo:

(E6): Na minha área, como ela é mais prática, o conhecimento exigido são aqueles voltados para o planejamento e execução de projetos, ou seja, eu demonstro a eles.

Ainda nesta fala, E7 destaca vários tipos de conhecimentos relacionados ao conhecimento prático e específico da disciplina:

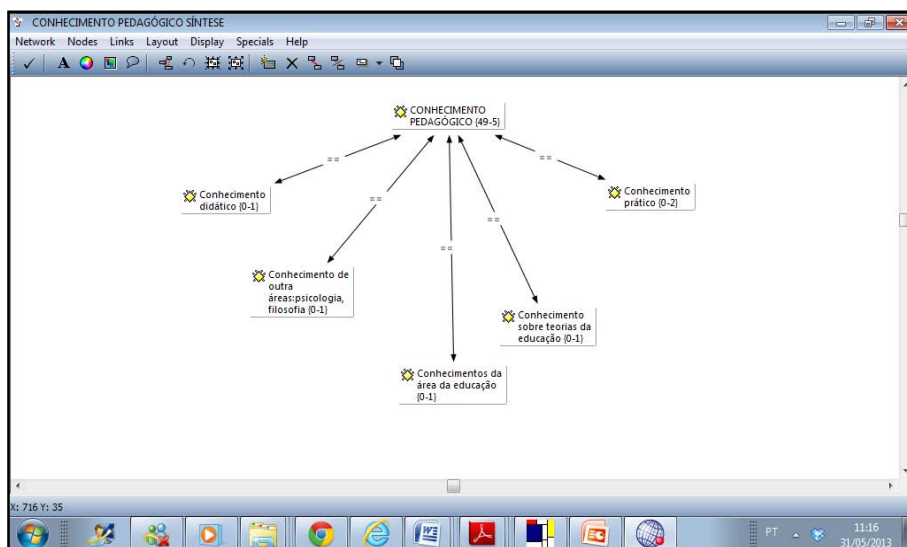
(E7): No caso da minha área, a fisioterapia preventiva é exigido o conhecimento técnico, prático e teórico, pois os alunos precisam entender na prática como fazer uma fisioterapia preventiva.

Neste caso, esse professor considera que também é importante outros tipos de conhecimentos, como técnico, prático e teórico para efetivar o processo de ensino/aprendizagem na sua disciplina específica, assim concordamos com Shulman (1986), que durante os exercício profissional os professores acabam reconstruindo um tipo de conhecimento da área específica que é cada vez melhorado a partir de outros conhecimentos.

Assim, esse novo conhecimento acaba incorporando os aspectos mais relevantes para serem estudados. O conhecimento pedagógico é extremamente importante, pois dá condições aos professores de estabelecerem analogias, ilustrações, exemplos e explanações, tornando capaz o ensino e a aprendizagem das disciplinas específicas.

Na Figura 25 identificamos as possíveis subcategorias relacionadas com a categoria do conhecimento pedagógico.

Figura 25 - Rede semântica dos conhecimentos pedagógicos



Fonte: O autor.

Na rede semântica dos conhecimentos pedagógicos, visualizamos 49 respostas dos professores e, pelos questionários e entrevistas, que existem uma importância desse tipo de conhecimento pedagógico.

Percebemos que há duas interpretações possíveis para a palavra “didática”. O conhecimento didático pode ser considerado de uma forma como esse professor aborda a disciplina de forma didática, ou seja, utilizando recursos didáticos (transparências, data-show, etc.), ou então, configura-se como a forma do professor expor seu conhecimento teórico de forma didática, ou seja, a explanação oral do professor de forma didática.

E3 ressalta a importância da formação didática na sua área do saber:

(E3): Acho importante também ter o conhecimento da didática, pois como na minha área, que é medicina veterinária, muitos alunos têm dificuldade de entender certas coisas microscópicas, então eu peço para eles fazerem todo semestre maquetes sobre determinado assunto, para facilitar a aprendizagem.

Quarenta e nove professores destacam a importância do conhecimento pedagógico no processo ensino/aprendizagem, porém justificam suas dificuldades encontradas em sala de aula devido a não terem o embasamento pedagógico durante a sua formação acadêmica e profissional. As falas de E1 e E7 demonstram a falta de conhecimento pedagógico:

(E1): Eu tenho pouca experiência em sala de aula, mas faz uma grande diferença você ter o conhecimento pedagógico, pois eu sou pesquisadora e tive que me virar para poder dar aula.

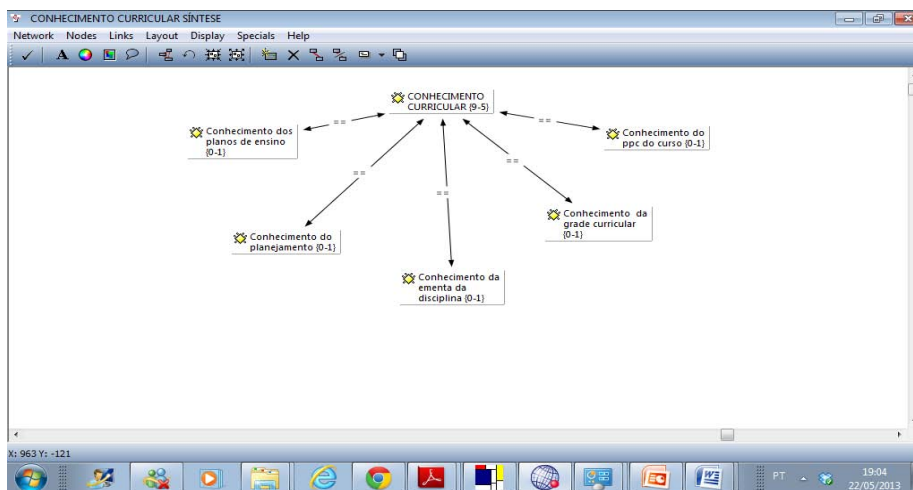
(E7): Minha maior dificuldade talvez seja a parte didática, pois nunca tive isso na graduação, e a gente sente necessidade depois que começa dar aulas.

Percebemos também que existe uma preocupação por parte dos professores pelos conhecimentos que complementam o saber pedagógico, como os conhecimentos psicológicos, ou seja, entender as bases psicológicas que norteiam o campo educacional (como Piaget, Vygostsky, etc.), assim como conhecimentos filosóficos que dão o embasamento crítico e reflexivo ao aluno. A fala do E8 demonstra essa preocupação:

(E8): Os conhecimentos mais exigidos são aqueles relativos à área de formação, mas também os conhecimentos psicológicos, filosóficos e de metodologia do ensino são importantes.

Na Figura 26 estão representadas as subcategorias relacionadas com o conhecimento curricular.

Figura 26- Rede semântica do conhecimento curricular



Fonte: O autor.

Ao analisarmos os extratos referentes a essa categoria do conhecimento curricular, percebemos que existem subcategorias que fazem parte dos conhecimentos curriculares, como: conhecimento do plano de ensino, conhecimento do planejamento das suas aulas, conhecimento da grade curricular, bem como da ementa da disciplina e por fim o conhecimento do PPC (Plano Pedagógico do Curso).

O conhecimento curricular não é só importante para o professor, mas para a IES como um todo, pois os professores seguem uma série de normas que estão estabelecidas pela instituição. Por exemplo, na instituição analisada, todos os professores ao início de cada semestre entregam o plano de ensino para a assessoria pedagógica, para que seja analisado conforme os critérios da instituição. Isso envolve um conhecimento curricular de planejamento, como destaca a fala do professor E19:

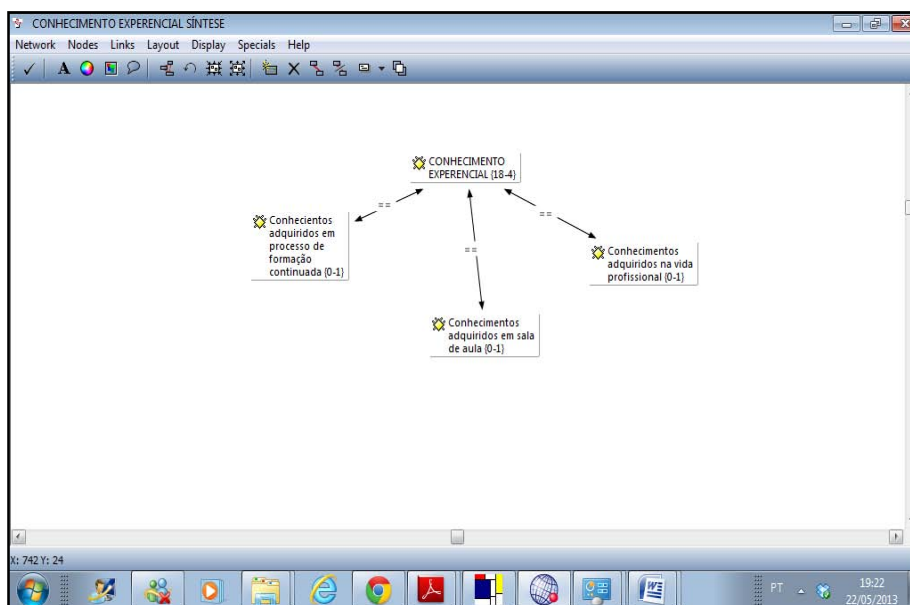
(E19): Devido ao perfil da disciplina, certamente o saber mais exigido é justamente o planejamento, visto que é sobre ele que edificam os outros saberes.

Percebe-se uma preocupação dos professores em aliar o plano de ensino, com ementa da disciplina e PPC, pois isso norteará os demais saberes docentes. A fala do E28 retrata isso:

(E28): Eu acho importante saber primeiramente a ementa da disciplina, pois assim podemos extrapolar para outros tipos de conhecimentos.

A Figura 27 apresenta as subcategorias que puderam ser elencadas para o conhecimento experiencial.

Figura 27 - Rede semântica do conhecimento experiencial



Fonte: O autor

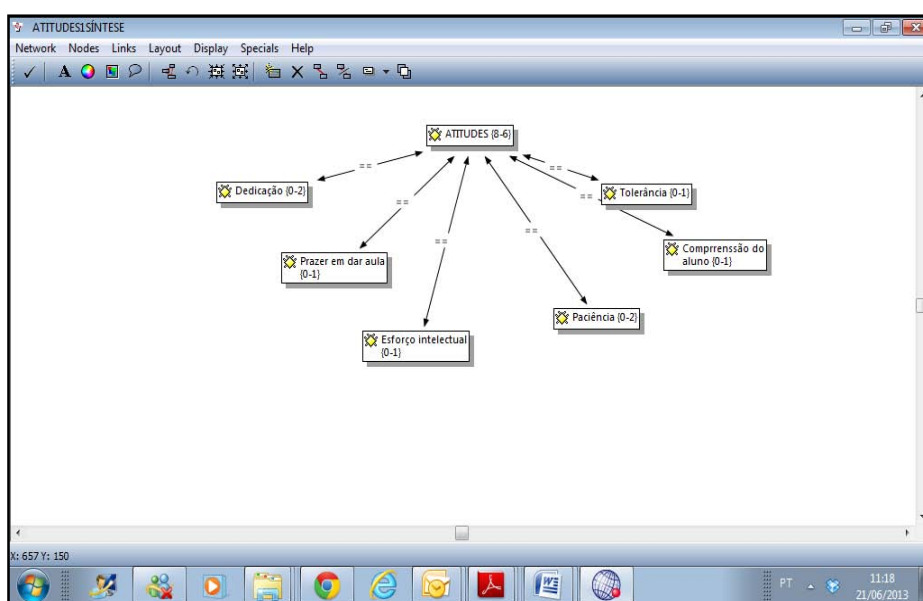
O conhecimento experiencial foi o menos citado pelos professores, mas não podemos considerá-lo o menos importante, pois o conhecimento adquirido ao longo tempo da carreira

docente irá refletir sobre as aulas. Foram citados em 18 extratos o conhecimento experiencial, que se subdividiu em: conhecimentos adquiridos no processo de formação continuada, conhecimentos adquiridos em sala de aula e conhecimentos adquiridos na vida profissional.

Os professores relevam a importância da formação continuada durante sua prática docente, assim como os conhecimentos adquiridos com a experiência em sala de aula e na vida profissional.

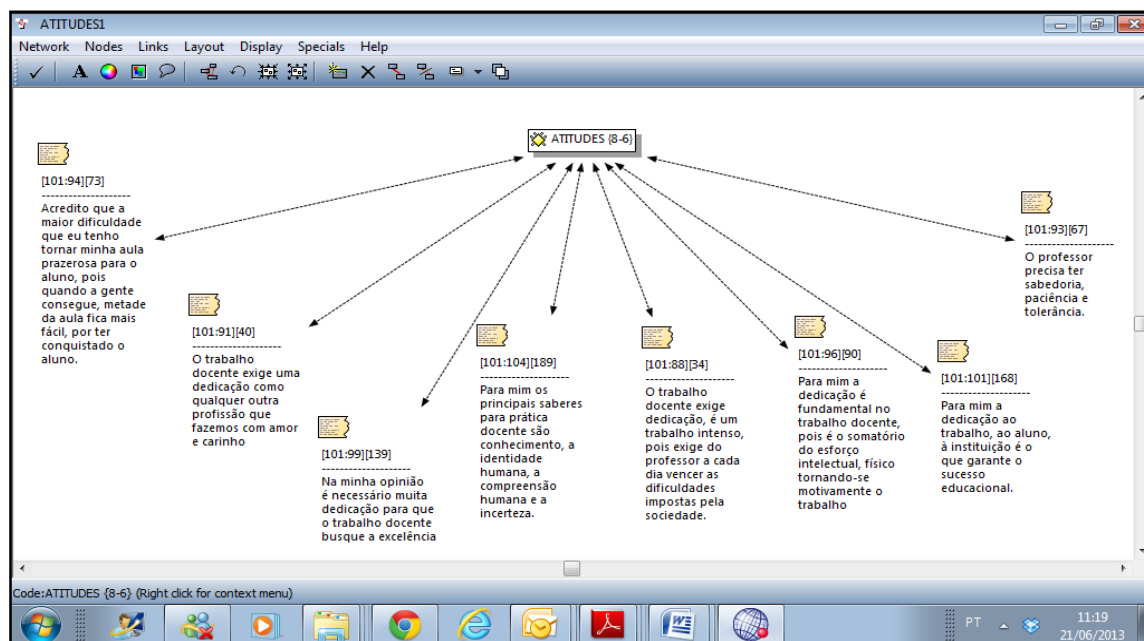
Nas Figuras 28, 29, 30 e 31, a seguir, foram identificadas as atitudes e imagens referentes aos saberes docentes. Procuramos estabelecer uma relação entre a teoria das representações sociais pela abordagem dimensional (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 1984) com os saberes docentes, pois assim conseguimos identificar quais representações inferenciam imagens e atitudes, pois os conhecimentos já foram detalhados anteriormente no trabalho.

Figura 28 - Atitudes dos professores em relação aos saberes docentes



Fonte: O autor

Figura 29 – Extratos das entrevistas que constituem imagens sobre os saberes docentes

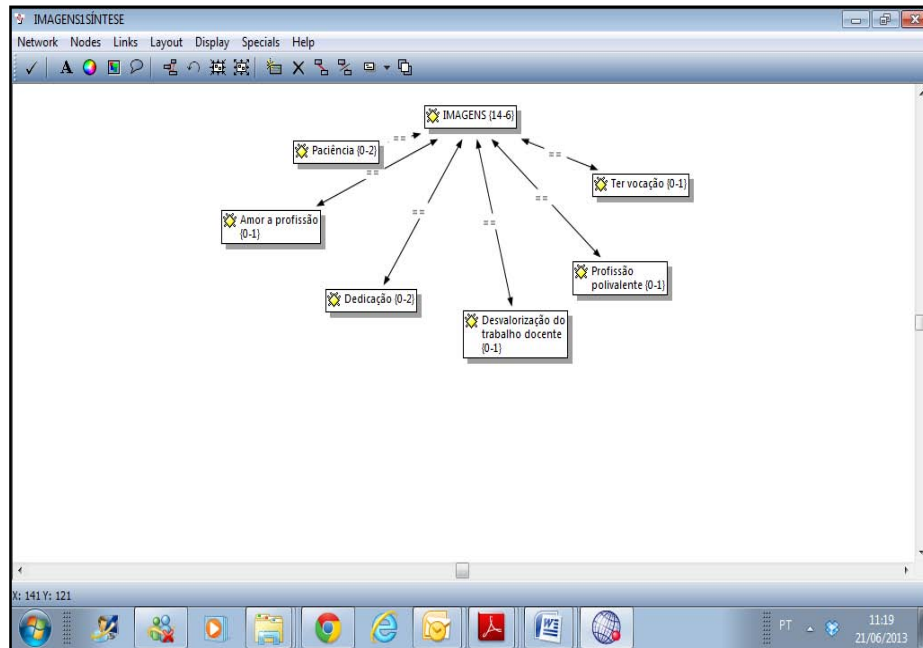


Fonte: O autor

Denotamos que as atitudes dos professores referentes aos saberes docentes remontam a questão do trabalho docente ter uma característica passiva, ou seja, prazer em dar aula, dedicação durante a aula, ter paciência, tolerância, compreender o aluno, são atitudes que contribuem para uma visão estereotipada do trabalho docente, pois fogem da principal função, que é o professor promover o processo de ensino-aprendizagem ao aluno. Segundo Facci (2004), essas atitudes mascaram a função do trabalho docente, por ora confundido com pai, mãe, amigo, e a ideia de ser passivo, cordato, amoroso serem muito mais importantes do que ter uma formação profissional. Essa visão romântica e idealista, segundo a autora, traz como consequência a reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente, contribuindo para a desvalorização da imagem do docente.

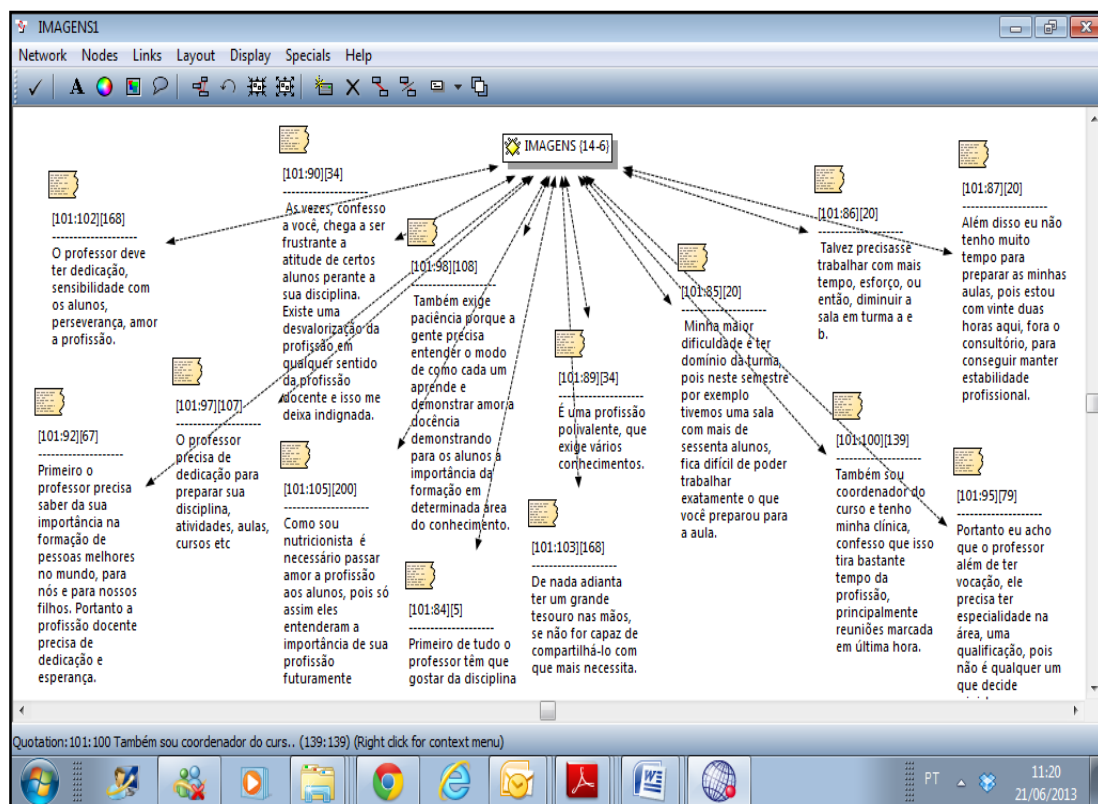
Ainda foi citado pelos professores, como uma atitude, o esforço intelectual, corroborando com a ideia de que o trabalho docente é visto como um trabalho não braçal, ou seja, depende do esforço intelectual de cada professor. Concordamos com a ideia de Tardif (1991), quando faz uma analogia entre a atividade profissional do professor e a do artesão, explicando que os saberes oriundos dessa atividade docente não são compactos, únicos, mas sim pragmáticos, demonstrando que o trabalho do professor muitas vezes é considerado um trabalho não valorizado, pois não exige esforço físico.

Figura 30 – Imagens referente aos saberes docentes



Fonte: O autor

Figura 31 – Extratos das entrevistas que constituem imagem sobre os saberes docentes



Fonte: O autor

Nas Figuras 30 e 31 percebemos que as imagens do professor foram amor a profissão, dedicação no sentido de se doar à profissão, ter vocação, ser paciente. Novamente essas imagens constituem, segundo Arce (2001), a história do profissional da educação, estando fortemente impregnada do mito da maternidade. Além disso, se doar à profissão, se dedicar, amar a profissão e ter vocação também se confundem com uma representação do trabalho docente no sentido vocacional, ou seja, para dar aulas é preciso ter vocação (ENGUITA, 1994).

Além dessas imagens citadas acima, emergiram ainda a desvalorização do trabalho docente e o professor polivalente. Esteves (1999) e Oliveira (2004) citam o mal estar docente, relacionando as condições precárias do trabalho docente. Ter uma imagem de professor polivalente é um indicativo de que a profissão docente é descaracterizada, sem identidade docente, ou seja, possui várias funções que se entrelaçam com a função de ensinar.

Até o momento, fizemos uma análise das atitudes e imagem referentes aos saberes docentes. No Quadro 4 apresentamos um quadro analítico seguindo as etapas de conteúdo de Bardin (1978), de categorização dos extratos retirados das entrevistas dos professores em relação aos conhecimentos, relacionado-os com os tipos de saberes docentes.

Quadro 4 – Conhecimentos dos professores referente ao trabalho docente

(continua)

Entrevistado	Extratos	Categoria	Subcategorias
E1	Primeiro de tudo o professor tem que gostar da disciplina, pois quando você tem o domínio do conteúdo, fica mais fácil de dar aulas. Eu acho que quando a gente domina o conteúdo, as disciplinas específicas ficam mais fáceis para conquistar a turma. Eu acho que primeiro vem o conhecimento de conteúdo, depois os outros conhecimentos.	Conhecimento de conteúdo	Conhecimento da disciplina
	Segundo, acho que é importante o conhecimento que eu adquiri durante a vida de docente.	Conhecimento experiencial	Conhecimento adquirido na vida profissional
	O conhecimento pedagógico é importante, mas de nada adianta sem ter o domínio de conteúdo.	Conhecimento pedagógico	

Quadro 4 – Conhecimentos dos professores referente ao trabalho docente

(continuação)

Entrevistado	Extratos	Categoria	Subcategorias
E2	O conhecimento de conteúdo é o que eu mais utilizo em sala de aula, pois dentro da minha área é difícil você se adequar conforme a necessidade do aluno. Eu tenho pouca experiência em sala de aula, mas faz uma grande diferença você ter o conhecimento pedagógico, pois eu sou pesquisadora e tive que me virar para poder dar aula. Outra coisa importante é ter conhecimento da funcionalidade e normas da instituição, pois quando entrei aqui eu não sabia o que era avaliação contínua e tive que aprender para poder lecionar no curso. Eu considero importante o conhecimento profissional que temos que seguir na instituição.	Conhecimento de conteúdo Conhecimento pedagógico Conhecimento Curricular Conhecimento experiencial	Conhecimento específico da área de atuação Conhecimento prático Conhecimento da ementa da disciplina, conhecimento de planejamento
E3	O professor deve saber transmitir o conhecimento para os alunos. Isso envolve o conhecimento que ele tem da disciplina, como no meu caso, eu leciono sete disciplinas diferentes, então eu preciso me manter atualizada sobre o assunto. Acho importante também ter o conhecimento da didática. Minha maior dificuldade é ter domínio da turma.	Conhecimento de conteúdo Conhecimento pedagógico	Conhecimento da disciplina. Conhecimento didático
E4	[...] eu considero o conhecimento técnico-científico mais importante, pois está relacionado com minha área, que é computação. Nas minhas aulas, eu sou bem prática, até porque ensinar informática não pode ser algo muito teórico. Também acho importante os conhecimentos relacionados com a educação, como a avaliação e didática do ensino. Eu considero importante dentro da instituição a formação contínua, como cursos presencias ou em EAD que fazemos, pois permite ao professor vivenciar outros tipos de conhecimentos, como por exemplo, minha trajetória, minha história de vida como professora.	Conhecimento de conteúdo Conhecimento de conteúdo Conhecimento pedagógico Conhecimento experiencial	Conhecimento técnico, conhecimento científico Conhecimento prático Conhecimentos da área da educação, conhecimento didático. Conhecimentos adquiridos em processo de formação continuada, conhecimentos adquiridos em sala de aula

Quadro 4 – Conhecimentos dos professores referente ao trabalho docente

(continuação)

Entrevistado	Extratos	Categoria	Subcategorias
E5	Os conhecimentos mais exigidos na minha área estão relacionados com a interpretação, argumentação e síntese da leitura.	Conhecimento de conteúdo	Conhecimentos da disciplina, conhecimentos gerais
E6	Na minha área, como é mais prática, o conhecimento exigido são aqueles voltados para o planejamento e a execução de projetos, ou seja, eu demonstro a eles o meu conhecimento empírico, que aprendi durante esses anos, pois comunicação empresarial não é algo que se aprende somente com academia.	Conhecimento de conteúdo, conhecimento experiencial	Conhecimento prático, conhecimento adquirido na vida profissional
E7	No caso da minha área, a fisioterapia preventiva, é exigido o conhecimento técnico, prático e teórico, pois o aluno precisa entender na prática como fazer uma fisioterapia preventiva. Minha maior dificuldade talvez seja a parte didática, pois nunca tive isso na graduação, e a gente sente necessidade depois que começa dar aulas.	Conhecimento de conteúdo Conhecimento pedagógico	Conhecimento teórico, conhecimento técnico, conhecimento prático Conhecimento didático
E8	Eu coloquei o principal fator para o trabalho docente o planejamento, pois o trabalho do professor precisa ser muito bem planejado para que possamos alcançar nossos objetivos em sala de aula, que é a aprendizagem do aluno. Os conhecimentos mais exigidos são aqueles relativos à área de formação, mas também os conhecimentos psicológicos, filosóficos e de metodologia do ensino são importantes.	Conhecimento curricular Conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico	Conhecimento do planejamento Conhecimento específico da área de atuação, conhecimento de outras áreas: psicologia, filosofia, conhecimento didático
E9	Mas é bem diferente, minhas disciplinas são específicas da área da saúde, e portanto devem exigir do aluno um conhecimento prévio sobre a disciplina	Conhecimento de conteúdo	Conhecimento específico da área de atuação, conhecimento da disciplina
E10	Os principais conhecimentos exigidos eu considero que são os técnicos, sobre a disciplina e como deve ser trabalhada, e o conhecimento interpessoal, para saber lidar com os problemas dos alunos em sala de aula.	Conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico	Conhecimento técnico, conhecimento da disciplina,
E11	Para mim, o conhecimento mais importante é o pedagógico. Apesar de ensinar disciplinas relacionadas com parte de bioquímica e microbiologia, sem a pedagogia eu não consigo dar aula, ou seja, sem a didática fica difícil os alunos entenderem o que eu ensino.	Conhecimento pedagógico e conhecimento de conteúdo	Conhecimento didático e conhecimento específico da área de atuação

Quadro 4 – Conhecimentos dos professores referente ao trabalho docente

(continuação)

Entrevistado	Extratos	Categoria	Subcategorias
E12	Sendo assim, os conteúdos eu considero os mais importantes a serem trabalhados pelo professor.	Conhecimento de conteúdo	Conhecimento teórico
E13	Para mim, o conhecimento específico da disciplina, pois são elas que formam o núcleo básico das disciplinas, no meu caso eu leciono disciplinas essenciais para a base do aluno, como anatomia. Também acho que o professor deve buscar informações complementares, uma atualização docente, pois todo ano exige-se de nós uma reflexão do que estamos ensinando. Por isso, acho importante o professor participar de cursos, congressos, eventos etc., para manter-se atualizado em diversas áreas do conhecimento.	Conhecimento de conteúdo Conhecimento experiencial	Conhecimento da disciplina Conhecimento adquiridos em processo de formação continuada
E14	Na minha área os conhecimentos exigidos são aqueles que eu leciono, imunologia, legislação, microbiologia, patologia, etc. para o curso de veterinária.	Conhecimento de conteúdo	Conhecimento da disciplina, conhecimento específico da área de atuação
E15	Para mim, o conhecimento específico de conteúdo da disciplina é o mais utilizado na minha prática docente, porque as disciplinas são de difícil compreensão, além disso as ementas são muito grandes. Também acho importante lidar com didática, motivação, ética, com os alunos.	Conhecimento de conteúdo Conhecimento pedagógico	Conhecimento da disciplina Conhecimento didático
E16	O professor precisa de dedicação para preparar sua disciplina, atividades, aulas, cursos etc. Para mim, o que é exigido mais é a continuidade no processo de formação, produção científica, especialização, mestrado, doutorado, atualização profissional. Esse saber seria o aperfeiçoamento profissional que a gente adquire com o tempo.	Conhecimento curricular Conhecimento experiencial	Conhecimento de planejamento Conhecimento adquiridos em processo de formação continuada
E17	Para mim, o mais importante é conhecimento de conteúdo e a prática com os pacientes de diversas patologias. O conhecimento do conteúdo é extremamente exigido pelos alunos, no meu caso.	Conhecimento de conteúdo	Conhecimento específico da área de atuação, conhecimento prático
E18	No meu caso, o conhecimento da química, e os cálculos são necessários para meu trabalho docente.	Conhecimento de conteúdo	Conhecimento de uma área específica
E19	Os saberes que mais necessito na minha área são atenção à disciplina, cálculo, precisão.	Conhecimento de conteúdo	Conhecimento da disciplina, conhecimentos gerais

Quadro 4 – Conhecimentos dos professores referente ao trabalho docente

(continuação)

Entrevistado	Extratos	Categoria	Subcategorias
E20	Para mim, os saberes técnicos relacionados com a minha disciplina e outras também são mais importantes. Também os saberes relacionados com o desenvolvimento emocional e psicológico dos alunos, pois necessitamos disso para a prática docente. Os conhecimentos relacionados com a gestão e o planejamento também são importantes para a organização do trabalho docente.	Conhecimento de conteúdo Conhecimento pedagógico Conhecimento curricular	Conhecimento técnico, conhecimento da disciplina Conhecimento de outras áreas: psicologia Conhecimento de planejamento
E21	Para mim, os conhecimentos específicos da disciplina, os conhecimentos de odontologia como todo e os conhecimentos de relação professor aluno, os três trabalham conjuntamente e talvez essa seja a minha maior dificuldade, trabalhar com os três conhecimentos é uma tarefa difícil.	Conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico	Conhecimento da disciplina, conhecimento específico da área, conhecimento de área de educação
E22	O professor tem que dominar o conteúdo específico da sua disciplina e também ter o conhecimento pedagógico.	Conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico	Conhecimento da disciplina
E23	O professor precisa ter compreensão de toda a matéria a ser ensinada. Para mim, o que é importante é toda matéria referente ao farmacêutico, como ele deve atuar e o que pode ser feito. Acho importante o professor renovar as ideias, os formatos das aulas, ensinar a legislação necessária para a prática farmacêutica e buscar maneiras de avaliação para o melhor aprendizado do aluno.	Conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico	Conhecimento da disciplina, conhecimento específico da área de atuação, conhecimento didático
E24	Para mim o conhecimento científico, teórico e a prática das ciências da saúde são importantes.	Conhecimento de conteúdo	Conhecimento científico, conhecimento teórico, conhecimento prático, conhecimento da área de atuação
E25	Para mim, os conhecimentos essenciais para meu trabalho são psicologia, didática, metodologia, ciências farmacêuticas. Na minha prática docente, o mais importante é a didática, porque é a dinâmica de troca com o aluno que possibilita a obtenção de conhecimento.	Conhecimento pedagógico e conhecimento de conteúdo	Conhecimento de outras áreas: psicologia, Conhecimento didático, conhecimento específico da área
E26	O conhecimento específico é importante para disciplina. Mas também é importante o conhecimento geral sobre os assuntos da área, como por exemplo o comportamento ético empresarial. Sem o conhecimento específico da disciplina, não tem como dar aula. Eu sinto dificuldade na didática, pois não tenho licenciatura.	Conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico	Conhecimento da disciplina, conhecimento geral, conhecimento didático

Quadro 4 – Conhecimentos dos professores referente ao trabalho docente

(conclusão)

Entrevistado	Extratos	Categoria	Subcategorias
E27	O professor tem que conhecer os diversos instrumentos de avaliação, ter o domínio das práticas didáticas voltadas às ciências exatas e, é claro, ter o domínio dos conceitos de Física e Matemática aplicados à cada área correspondente ao curso que ministra aulas. Dentre as práticas didáticas, a mais exigida é a contextualização, não basta o aluno compreender o cálculo de maneira “mecânica”, é necessário compreender as aplicações da disciplina em questão no contexto da sua atuação profissional.	Conhecimento pedagógico, conhecimento conteúdo	Conhecimento didático, conhecimento prático, conhecimento da disciplina
E28	Para mim, os principais saberes para a prática docente são o conhecimento, a identidade humana, a compreensão humana e a incerteza. O conhecimento com toda a certeza é minha primeira escolha, pois este é fundamental para ministrar qualquer disciplina. Tenho dificuldade para inserir no processo pedagógico a didática, pois venho de uma área da agronomia.	Conhecimento pedagógico, Conhecimento de conteúdo	Conhecimento prático, conhecimento de outras áreas: psicologia, filosofia, conhecimento da disciplina, conhecimento didático.
E29	Como sou economista, todos os conhecimentos são importantes para mim, o social, antropológico, histórico, matemático, estatístico e econômico, pois só com a compreensão destes posso ajudar no desenvolvimento do aluno. Tenho certa dificuldade na parte didática, pois sou bacharel.	Conhecimento pedagógico, conhecimento de conteúdo	Conhecimento geral, conhecimento de outras áreas: psicologia, filosofia, Conhecimento da área específica, conhecimento didático.
E30	Eu procuro deixar as aulas bem práticas, para que o aluno perceba a relação entre teoria e prática, na vida do nutricionista.	Conhecimento de conteúdo, conhecimento Pedagógico	Conhecimento prático, conhecimento teórico.

Fonte: O autor.

No Quadro 4, conseguimos perceber que dos 30 professores entrevistados, 29 citam em suas falas o conhecimento de conteúdo, ou seja, existe uma prevalência demasiada deste tipo de conhecimento em relação aos outros. O conhecimento pedagógico é o segundo mais citado, 19 vezes; em seguida, o conhecimento experiencial, citado 6 vezes, e por último o conhecimento curricular, citado 4 vezes. Dentre os conhecimentos das subcategoria mais citados está o conhecimento da disciplina e da área específica e o conhecimento didático. Isso permite analisarmos que o ensino no nível superior ainda está bastante solidificado com base nos conhecimentos da disciplina, de conteúdo da sua área específica, deixando os conhecimentos pedagógico, curriculares, experienciais, em segunda via. Importante salientar que o quadro teórico foi baseado nos conhecimentos/saberes segundo Shulman, Tardif e Gauthier, no entanto, emergiram 20 novas subcategorias que complementaram cada uma das

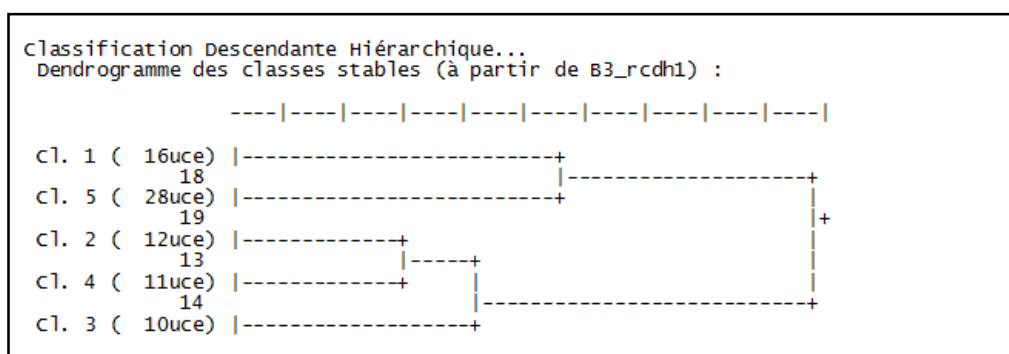
categorias (conteúdo, pedagógico, curricular, experiencial), valorizando o trabalho destes três autores, sem desconsiderar o quadro teórico e criando novas categorizações.

Portanto, as representações sociais dos professores em relação aos saberes docentes devem ser revistas e discutidas nas IES, para que possamos valorizar os outros tipos de conhecimentos existentes na prática docente, haja vista que existe uma representação fundamentada nas vivências dos professores.

4.1.3 Resultados obtidos com o ALCESTE: dendograma da classificação ascendente entre as classe referentes aos saberes docentes

A organização dessas classes é apresentada na forma de dendogramas, que fornecem uma classificação hierárquica tanto descendente como ascendente entre as classes. Na Figura 32, é possível visualizar a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) fornecida pelo programa.

Figura 32 - Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Fonte: O autor.

Este dendograma representa o resultado da CHD, ilustrando as relações interclasses. Lê-se da direita para esquerda. Essa classificação nos fornece a leitura da forma como o programa organizou o corpus. Num primeiro momento o corpus “Original” foi dividido (1ª partição) em dois subcorpus (de um lado que vai originar as classes 1 e 5, e do outro referente as classes 2, 4, 3). Num segundo momento o primeiro subcorpus foi dividido em dois (2ª partição) obtendo as classes 1 e 5. Em um terceiro momento foi dividido em dois gerando a classe 2, 4 num subcorpus e 3 em outra classe. E por último foi gerado uma terceira partição (3ª) onde dividiu-se a classe 2 e 4, obtendo assim 5 classes estáveis compostas por unidades de contexto complementar (UCEs).

Para a descrição das classes (nº classes igual a 5), podemos utilizar dois critérios simultâneos: observar as palavras não instrumentais com média maior que 4 (esse critério lexicográfico foi descrito na etapa A2).

Nesta etapa o programa identifica uma lista das palavras com suas formas reduzidas associadas a cada classe. A figura 33 demonstra a classe 1, gerada pelo software ALCESTE:

Figura 33 – UCE da Classe 1

Classe n° 1 => Contexte A					
Nombre d'u.c.e.		:	16.	soit :	20.78 %
Nombre de "uns" (a+r)		:	376.	soit :	20.19 %
Nombre de mots analysés par uce :		13.38			
num	effectifs	pourc.	chi2	identification	
1	3.	7.	42.86	2.28	acho
8	6.	7.	85.71	19.72	ao
9	6.	8.	75.00	15.94	aprendiz+
16	6.	8.	75.00	15.94	avaliac+
18	3.	5.	60.00	5.00	busc+
28	4.	10.	40.00	2.58	curso+
35	7.	13.	53.85	10.39	dev+
37	4.	9.	44.44	3.47	didat+
46	3.	6.	50.00	3.38	dos
49	8.	9.	88.89	28.72	ensin+
59	4.	5.	80.00	11.39	farmaceutic+
68	6.	18.	33.33	2.25	importante+
76	2.	3.	66.67	3.99	materia+
95	5.	5.	100.00	20.39	planejamento
98	4.	9.	44.44	3.47	pratic+
103	4.	5.	80.00	11.39	processo+
104	9.	29.	31.03	2.97	professor+
107	2.	3.	66.67	3.99	psicolog+
111	2.	3.	66.67	3.99	relacionados
112	2.	4.	50.00	2.19	relacionad+
123	2.	3.	66.67	3.99	tipo+
133 *	14.	50.	28.00	4.52 *	o
139 *	5.	11.	45.45	4.75 *	3 ser
216 *	2.	4.	50.00	2.19 *	*ind_06
233 *	3.	3.	100.00	11.90 *	*ind_23
241 *	5.	14.	35.71	2.32 *	*sex_01
244 *	13.	51.	25.49	2.04 *	*temp_01
Nombre de mots sélectionnés :		27			

Fonte: o autor.

Podemos considerar que as palavras grifadas em amarelo são os elementos mais importantes da classe 1, conforme o critério estabelecido anteriormente, ou seja, as palavras aprendizagem, avaliação, dever, ensino, importante, planejamento, professor, sex_01 e temp_01, tiveram uma frequência com média maior do que 4.

As palavras citadas ao final da Figura 33, com asterisco, possibilitam ao pesquisador identificar que os indivíduos que compartilharam as variáveis foram os principais responsáveis para a formação das UCEs da classe 1, neste exemplo citado. Ou seja, a maior parte das UCEs dessa classe 1 foram produzidas por professores do sex_01 (sexo masculino), com tempo de magistério, temp_01, entre 1 a 10 anos de docência.

Na classe 1 observamos as palavras *aprendizagem*, *avaliação*, *dever*, *ensino*, *importante*, *planejamento*, *professor* com a frequência maior e x^2 acima de 4. Essas palavras inferem características relacionadas ao planejamento docente, caracterizando o polo

normativo. Por isso, denominamos a classe 1 como *planejamento docente*, pois o sentido das palavras remetem o ensino como um dever do professor. Para ensinar é preciso planejar, preparar e avaliar.

Também podemos relacionar a classe 1 com os saberes docentes relacionados ao conhecimento curricular, pois planejamento, avaliação, fazem parte da subcategoria criada no ATLAS TI, como conhecimento de planejamento. O extrato 43 e 98, gerado pelo relatório ALCESTE, demonstram essa categoria:

43 5 #planejamento, preparacao, #avaliacao, #ensino. eu coloquei #o principal fator #para #o trabalho docente #o #planejamento, pois #o trabalho do professor precisa #ser muito bem planejado #para-que possamos alcancar nossos objetivos em sala #de aula, que e a #aprendizagem do aluno

98 12 #planejamento, #inovacao, paciencia, #compreensao, estudo. O trabalho #de professor precisa #de #planejamento #para preparacao das aulas, precisa #de #inovacao e paciencia. O professor precisa ter #compreensao #de #toda a #materia a #ser #ensinada. #para mim o-que-e #importante e #toda#materia referente #ao #farmaceutico, como ele #deve atuar e o-que pode #ser feito.

Ainda na classe 1 observamos palavras relacionadas como “dever”; “ensinar”, “importante” e “aprendizagem”, que fazem parte do universo do polo normativo que caracteriza o trabalho docente, pois, atrelados ao ato de ensinar, existem vários “deveres” ou “habilidades” que os professores adquirem durante o processo de ensino-aprendizagem. A palavra “dever” quase sempre está relacionada com alguma habilidade que o professor deve cumprir em relação ao seu trabalho. Nos extratos abaixo, 104, 37 e 112, a palavra dever também está relacionada com a palavra dedicação profissional.

104 5 dedicacao, sensibilidade, perseveranca, conhecimento e amor. #para mim a dedicacao #ao trabalho, #ao aluno, a #instituicao e o-que garante #o sucesso educacional. O professor #deve ter dedicacao, sensibilidade com os alunos, perseveranca, amor a profissao. #para mim os conhecimentos essenciaes #para meu trabalho sao, #psicologia, didatica, metodologia, #ciencia #farmaceuticas.

37 4 pois comunicacao empresarial nao e algo que-se aprende somente com academia. no curso #de publicidade #o professor #deve ter outros #tipos #de habilidades, alem daqueles aprendidas da faculdade.

112 4 #aprendizagem; dedicacao; paciencia; aprimoramento; futuro. alem-de apenas aplicar os conteudos repassados os alunos, #o #processo #de #aprendizagem e didatico e #deve evoluir a cada encontro em sala #de aula.

A Figura 34 apresenta as palavras associadas à classe 2.

Figura 34 – UCE da classe 2

Classe n° 2 => Contexte B

Nombre d'u.c.e. : 12. soit : 15.58 %
Nombre de "uns" (a+r) : 258. soit : 13.86 %
Nombre de mots analysés par uce : 10.42
num effectifs pourc. chP2 identification
12 7. 17. 41.18 10.86 as
17 2. 5. 40.00 2.42 bas+
28 6. 10. 60.00 17.23 curso+
40 8. 17. 47.06 16.43 dificuldade+
41 5. 16. 31.25 3.77 disciplina+
43 2. 3. 66.67 6.19 docencia
119 6. 11. 54.55 14.81 tempo
120 3. 8. 37.50 3.26 tenh+
129 6. 9. 66.67 20.21 vez+
143 * 7. 28. 25.00 2.97 * 4 em
154 * 9. 34. 26.47 5.48 * 5 pois
169 * 2. 5. 40.00 2.42 * 7 essas
171 * 3. 7. 42.86 4.35 * 7 esta
174 * 3. 7. 42.86 4.35 * 7 me
180 * 5. 16. 31.25 3.77 * 7 na
182 * 2. 5. 40.00 2.42 * 7 nos
184 * 2. 3. 66.67 6.19 * 7 outros
197 * 2. 3. 66.67 6.19 * 9 hoje
206 * 2. 4. 50.00 3.80 * M A

Nombre de mots sélectionnés : 19

Fonte: O autor.

Na Figura 34 observamos as palavras: curso, dificuldades, disciplina, tempo e vez como as mais importantes relacionadas à classe nº2. Essas palavras caracterizam o caráter mais funcional e descritivo das representações do trabalho docente em relação aos saberes docentes, pois as palavras “curso” e “disciplina” estão relacionadas diretamente com o conhecimento curricular e conhecimento da disciplina, já mencionadas como categorias que emergiram no software ATLAS TI, ou seja, são representações que retratam a funcionalidade do trabalho docente. Além disso, as palavras “dificuldade” e “tempo” foram citadas, corroborando na questão referente aos problemas que Esteves (1999) citou como “mal estar” docente, ou seja, o tempo, carga horária elevada ou a falta do tempo para lecionar, preparar suas aulas, consequentemente geram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Não é raro ver professores universitários tentando pesquisar (publicar artigos científicos, livros, revistas), fazer projetos de extensão (para a comunidade) e, ainda, ensinar (os alunos), gerando dificuldades de conciliar o tempo entre pesquisa, ensino e extensão. Os extratos 121, 97, 39, retirados do relatório do ALCESTE, demonstram essas dificuldades citadas acima:

121 15 minha #dificuldade #esta relacionada #com a falta de #tempo, #pois sou coordenadora do #curso.

97 11 eu sou #agronoma mas fui buscar formacao #na area educacional. fiz um #curso de aperfeicoamento para bachareis que queriam #lecionar. #hoje essas #tecnicas #me ajudam muito em sala aula. #A grande #dificuldade e conciliar o #tempo de aula #com #outros atividades, #pois o #agronomo tambem trabalha em empresas.

39 6 #A #dificuldade #esta em poder se dedicar exclusivamente para instituicao, #pois seu eu pudesse, investiria #na agencia escola do #curso, trabalharia mais

#tempo #com os alunos em projetos de extensao.

A palavra dificuldade ainda está atrelada à prática docente, pois existem discursos dos professores universitários, como “domínio de turma”, “domínio de conteúdo”, atrelados às dificuldades pedagógicas. Os extratos 46, 50 contemplam a dificuldade do domínio da turma em manter o interesse da sua aula e como trabalhar didaticamente disciplinas básicas nos períodos iniciais:

46 4 minha #dificuldade #hoje, e tentar manter o interesse #da turma #na minha #disciplina, #pois observo que cada #vez mais os alunos chegam a faculdade #com #uma #base ruim #na leitura e interpretacao de texto.

50 4 essa e a minha maior #dificuldade, #pois a forma que e trabalhada no inicio dos periodos#as #disciplinas #basica, acabam afetando o rendimento #da minha em #outros periodos, #pois tenho que voltar atras para explicar sobre o assunto.

A Figura 35 apresenta as palavras que foram associadas à classe 3.

Figura 35 – UCE da classe 3

Classe nº 3 => Contexte C	

Nombre d'u.c.e. : 10. soit : 12.99 %	
Nombre de "uns" (a+r) : 219. soit : 11.76 %	
Nombre de mots analysés par uce : 10.70	
num effectifs pourc. chP2 identification	
1	3. 7. 42.86 6.08 acho
26	3. 10. 30.00 2.94 conteudo+
37	5. 9. 55.56 16.34 didat+
41	4. 16. 25.00 2.58 disciplina+
45	4. 8. 50.00 10.82 domin+
50	2. 6. 33.33 2.38 entender+
52	2. 6. 33.33 2.38 especif+
61	2. 4. 50.00 5.11 fic+
64	3. 8. 37.50 4.75 gente
65	2. 3. 66.67 7.96 gost+
81	2. 3. 66.67 7.96 nas
89	3. 3. 100.00 20.91 parte
91	5. 6. 83.33 28.50 pedagog+
97	2. 6. 33.33 2.38 poss+
117	2. 6. 33.33 2.38 sej+
125	2. 6. 33.33 2.38 turma
136	* 5. 22. 22.73 2.59 * 1 ter
167	* 2. 6. 33.33 2.38 * 7 eles
169	* 2. 5. 40.00 3.45 * 7 essas
201	* 4. 10. 40.00 7.42 * 9 nao
204	* 2. 3. 66.67 7.96 * 9 talvez
211	* 2. 4. 50.00 5.11 * *ind_01
213	* 2. 4. 50.00 5.11 * *ind_03
226	* 2. 4. 50.00 5.11 * *ind_15
Nombre de mots sélectionnés : 24	

Fonte: O autor.

Na Figura 35 observamos as palavras mais citadas, *Didática*, *pedagogia*, que situam-se no polo funcional/descritivo das representações sociais. Estão também associadas aos conhecimentos pedagógicos, relacionados às subcategorias conhecimento didático, conhecimento da área de educação. Observamos que existe uma preocupação dos professores em relação ao conhecimento pedagógico, pois grande parte deles não é licenciada.

Os extratos 24, 56, 74 e 105 do relatório gerado pelo ACESTE demonstram a importância do conhecimento pedagógico.

24 6 também acho #importante os conhecimentos #relacionados com a educação, como a #avaliação e didática do #ensino. eu trabalho a muito tempo com a CPA, então todo dia recebo da ouvidoria, reclamações #dos alunos #relacionado com o #tipo #de aula #de tal professor.

56 10 apesar-de ensinar disciplinas relacionadas com #parte de bioquímica e microbiologia, #sem a #pedagogia eu #não consigo dar aula, ou #seja, #sem a #didática #fica difícil os alunos entenderem o-que eu ensino.

74 10 #também #acho importante #lidar com #didática, #motivação, ética, com os alunos. como eu fiz bacharelado, #não tive #essa #parte #pedagógica em minha formação, hoje eu vejo que isso me faz falta, #talvez #seja isso meu defeito como professor.

105 9 na minha prática docente o-mais importante é a #didática, porque é a dinâmica de troca com o aluno que possibilita a obtenção de conhecimento. de nada adianta #ter um grande tesouro #nas mãos, se #não for capaz de compartilhar o com-que #mais necessita. para mim, a dificuldade está em aliar a #parte #pedagógica, #didática com as ciências farmacêuticas.

A Figura 36 apresenta as palavras que foram associadas à classe 4.

Figura 36 – UCE da classe 4

Classe n° 4 => Contexte D	

Nombre d'u.c.e. : 11. soit : 14.29 %	
Nombre de "uns" (a+r) : 273. soit : 14.66 %	
Nombre de mots analysés par uce : 11.00	
num effectifs pourc. chP2 identification	
14 4. 5. 80.00 18.86 atualiz+	
15 7. 21. 33.33 8.56 aula+	
30 2. 3. 66.67 6.99 dar	
39 3. 7. 42.86 5.13 difícil	
40 5. 17. 29.41 4.08 dificuldade+	
61 2. 4. 50.00 4.39 fic+	
64 3. 8. 37.50 3.93 gente	
71 3. 4. 75.00 12.70 laboratorio	
74 3. 5. 60.00 9.13 maior	
75 4. 6. 66.67 14.58 mant+	
85 2. 4. 50.00 4.39 nest+	
96 3. 10. 30.00 2.32 pod+	
100 2. 5. 40.00 2.89 prepar+	
114 4. 12. 33.33 4.21 sab+	
115 6. 12. 50.00 14.81 sala	
119 4. 11. 36.36 5.11 tempo	
120 3. 8. 37.50 3.93 tenh+	
129 3. 9. 33.33 3.02 vez+	
137 * 2. 4. 50.00 4.39 * 1 tive	
140 * 4. 10. 40.00 6.21 * 3 sou	
143 * 7. 28. 25.00 4.13 * 4 em	
145 * 2. 5. 40.00 2.89 * 4 por	
152 * 4. 7. 57.14 11.55 * 5 ou	
163 * 2. 3. 66.67 6.99 * 7 alguns	
170 * 3. 4. 75.00 12.70 * 7 esse	
172 * 6. 25. 24.00 2.85 * 7 eu	
181 * 6. 20. 30.00 5.45 * 7 no	
185 * 3. 9. 33.33 3.02 * 7 o-que	
191 * 2. 5. 40.00 2.89 * 7 voce	
200 * 3. 7. 42.86 5.13 * 9 muito	
212 * 2. 5. 40.00 2.89 * *ind_02	
214 * 2. 3. 66.67 6.99 * *ind_04	
229 * 2. 4. 50.00 4.39 * *ind_19	
242 * 11. 60. 18.33 3.64 * *sex_02	
245 * 6. 26. 23.08 2.48 * *temp_02	
Nombre de mots sélectionnés : 35	

Fonte: O autor.

A classe 4, representada na Figura 36, demonstra uma relação existente com a classe 2, pois como já foi identificado na Figura 32, no dendograma da classificação hierárquica, há proximidade das classes respectivas, provando que as palavras *aula*, *sala* e *dificuldade*, sendo as mais citadas, têm relação com polo de caráter mais funcional, descritivo nas representações sociais. A dificuldade em lecionar está representada como a dificuldade de conhecer a disciplina, ter tempo para preparar a aula, dificuldade em sala.

Em relação aos saberes docentes, essas representações estão associadas a conhecimento do conteúdo, especificamente, conhecimento da disciplina, conhecimento da matéria a ser ensinada, conhecimento experiencial, em sala de aula. Interessante observar que os indivíduos do sex_02, no caso feminino, e temp_02, ou seja, de mais de 11 anos de docência, tiveram uma representatividade maior nas respostas. Os extratos 3 e 21 demonstram essas concepções:

3 13 #no #meu caso, como #eu #sou da area de economia, fica #difícil me #manter #atualizada, pois pela falta de tempo, as vezes nao consigo #saber de tudo #que esta acontecendo #nesta area.

21 13 #minha #maior dificuldade e ter dominio da turma, pois #neste semestre #por #exemplo tivemos uma #sala com mais de sessenta alunos, fica #difícil de #poder trabalhar exatamente #o-que #voce #preparou para a #aula.

A Figura 37 apresenta as palavras que foram associadas à classe 5.

Figura 37 – UCE da classe 5

Classe n° 5 => Contexte E			

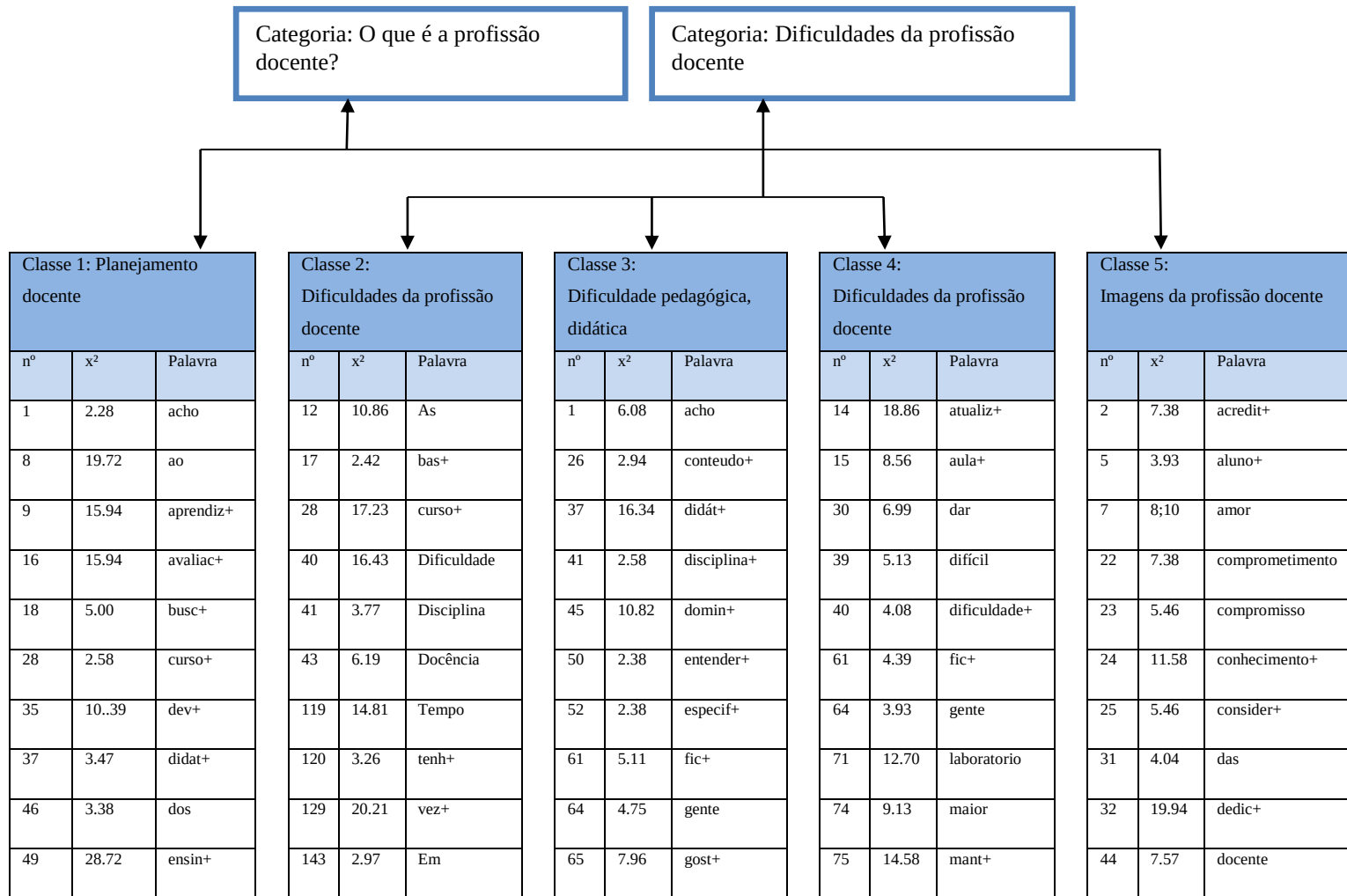
Nombre d'u.c.e. : 28. soit : 36.36 %			
Nombre de "uns" (a+r) : 736. soit : 39.53 %			
Nombre de mots analysés par uce : 14.39			
num effectifs pourc. chP2 identification			
2	4.	4.	100.00 7.38 acredit+
5	18.	38.	47.37 3.93 aluno+
7	6.	7.	85.71 8.10 amor
22	4.	4.	100.00 7.38 comprometimento
23	3.	3.	100.00 5.46 compromisso
24	21.	38.	55.26 11.58 conhecimento+
25	3.	3.	100.00 5.46 consider+
31	6.	9.	66.67 4.04 das
32	14.	17.	82.35 19.94 dedic+
44	11.	17.	64.71 7.57 docente
50	4.	6.	66.67 2.58 entender+
52	4.	6.	66.67 2.58 especif+
53	3.	4.	75.00 2.72 estud+
54	4.	5.	80.00 4.40 etic+
57	8.	12.	66.67 5.64 exig+
62	12.	19.	63.16 7.83 form+
67	4.	4.	100.00 7.38 importancia
82	7.	9.	77.78 7.55 necessar+
87	17.	35.	48.57 4.13 os
88	7.	10.	70.00 5.62 paci+
92	4.	5.	80.00 4.40 pela
93	3.	4.	75.00 2.72 perseveranca
94	5.	5.	100.00 9.36 pessoa+
99	8.	14.	57.14 3.19 precis+
104	15.	29.	51.72 4.74 professor+
106	5.	8.	62.50 2.64 profission+
109	3.	3.	100.00 5.46 realiz+
113	8.	8.	100.00 15.62 responsabilidade
116	4.	4.	100.00 7.38 saude
124	12.	24.	50.00 2.80 trabalh+
138	* 7.	13.	53.85 2.07 * 3 sao
148	* 6.	7.	85.71 8.10 * 5 assim
149	* 3.	4.	75.00 2.72 * 5 caso
155	* 3.	4.	75.00 2.72 * 5 porque
156	* 3.	4.	75.00 2.72 * 5 portanto
166	* 4.	6.	66.67 2.58 * 7 ele
173	* 6.	10.	60.00 2.77 * 7 isso
177	* 7.	13.	53.85 2.07 * 7 mim
202	* 3.	4.	75.00 2.72 * 9 o-mais
203	* 5.	6.	83.33 6.20 * 9 so
208	* 11.	16.	68.75 9.15 * M O
228	* 3.	3.	100.00 5.46 * ind_17
Nombre de mots sélectionnés : 42			

Fonte: O autor.

Na classe 5, percebemos que as palavras mais citadas aluno, amor, conhecimento, dedicação, docente, exige, formação, necessária, paciência, precisa, professor, responsabilidade, pessoa, profissional, trabalho demonstram um caráter normativo e descritivo relacionado às imagens da profissão docente. Amor, dedicação, caracterizam uma representação social vinculada à imagem da vocação à profissão docente ligadas ao polo normativo, juízo de valor. Para ser professor, é necessário amor, conhecimento, dedicação, paciência responsabilidade - todas possuem caráter descritivo. Ainda observamos que as palavras precisa, pessoa, profissional, trabalho fazem sentido para as palavras citadas anteriormente. Essa categoria ficou denominada como imagens da profissão docente.

A Figura 38 apresenta o dendograma do corpus original relacionado aos saberes docentes.

Figura 38- Dendograma do corpus Original em relação aos saberes docentes



59	11.39	farmaceuti c+
68	2.25	importante +
76	3.39	material+
95	20.39	planejame nto
98	3.47	pratic+
103	11.39	processo+
104	2.97	professor+
107	3.99	psicolog+
111	3.99	relacionad os
112	2.19	relacionad +
123	3.99	tipo+
133	4.52	o
139	4.75	ser
216	2.19	*ind_06
233	11.90	*ind_23
241	2.32	*sex_01
244	2.04	*temp_01
241	2.32	*sex_01
244	2.04	*temp_01

154	5.48	Pois
169	2.42	Essas
171	4.35	Esta
174	4.35	Me
180	3.77	Na
182	2.42	Nos
184	6.19	Outros
197	6.19	Hoje
206	3.80	A

81	7.96	nas
89	20.91	parte
91	28.50	pedagog+
97	2.38	poss+
117	2.38	sej+
125	2.38	turma
136	2.59	ter
167	2.38	eles
169	3.45	essa
201	7.42	nao
204	7.96	talvez
211	5.11	*ind_01
213	5.11	*ind_03
226	5.11	*ind_15

81	4.39	nest+
96	2.32	pod+
100	2.89	prepar+
114	4.21	sab+
115	14.81	sala
119	5.11	tempo
120	3.93	tenh+
129	3.02	vez+
137	4.39	tive
140	6.21	sou
143	4.13	em
145	2.89	por
152	11.55	ou
163	6.99	alguns
170	12.70	esse
172	2.85	eu
181	5.45	no
185	3.02	o-que
191	2.89	voce
200	5.13	muito

50	2.58	entender+
52	2.58	especif+
53	2.72	estud+
54	4.40	etic+
57	5.64	exig+
62	7.83	form+
67	7.38	importancia
82	7.55	necessar+
87	4.13	os
88	5.62	paci+
92	4.40	pela
93	2.72	perserveranca
94	9.36	pessoa+
99	3.19	precis+
104	4.74	professor+
106	2.64	profissio+
109	5.46	realiz+
113	15.62	responsabilidade
116	7.38	saude
124	2.80	trabalh+

212	2.89	*ind_02
214	6.99	*ind_04
229	4.39	*ind_19
242	3.64	*sex_02

138	2.07	são
148	8.10	assim
149	2.72	caso
155	2.72	porque
156	2.72	portanto
166	2.58	ele
173	2.77	isso
177	2.07	mim
202	2.72	o-mais
203	6.20	so
208	9.15	O
228	5.46	*ind_17

Fonte: O autor

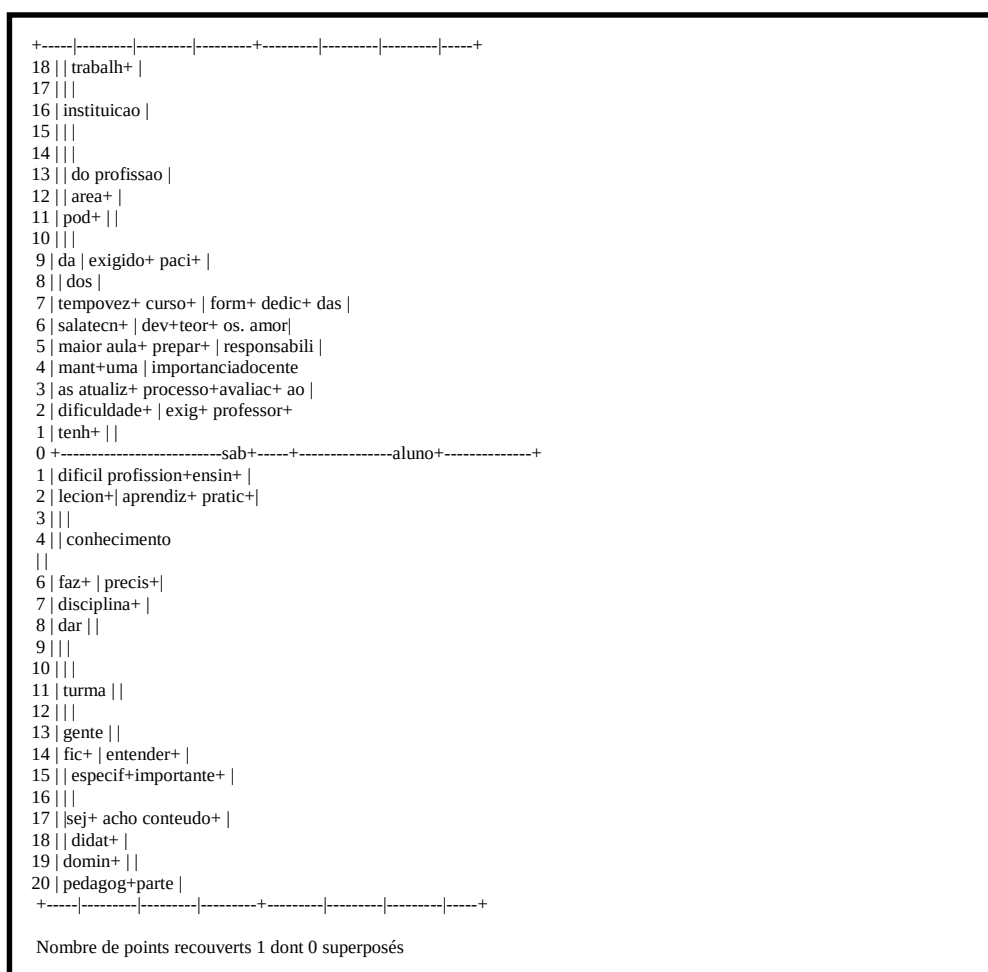
A Figura 38 demonstra as relações entre as classes. Podemos constatar que a classe 1 e 5 possuem uma maior relação ou proximidade lexical do que a classe 2, 3 e 4. A classe 1 e 5 constituem o polo normativo das representações sociais; já as classes 2, 3 e 4 possuem um caráter mais funcional, polo descritivo.

Dividimos em dois blocos as representações lexicais dos professores, pois permitem inferir que a classe 1 e 5 relacionam-se mais com “o que é a profissão docente”, e a classe 2, 3, e 4 relacionam-se com as dificuldades da “profissão docente”, tanto didática, pedagógica, quanto estrutural, física.

Percebemos que as palavras citadas na classe 1 e 5 são mais representativas, podendo estar relacionadas ao núcleo central das representações sociais dos professores em relação aos saberes docentes. As classes 2, 3, 4 são representação que possuem um caráter periférico.

A Figura 39 apresenta as palavras distribuídas no plano cartesiano.

Figura 39 – Plano de palavras



Fonte: O autor.

Analisando o plano das palavras, observamos que o primeiro quadrante superior à esquerda acima trata das condições do trabalho docente, exigindo mais tempo, preparo, avaliação, dificuldade na educação, levando aspectos mais sociais em relação ao trabalho docente.

O segundo quadrante superior à direita remete às imagens em relação à profissão docente, prováveis do núcleo central. O terceiro quadrante inferior à esquerda trata do conhecimento pedagógico exigido na profissão. E o quarto quadrante trata dos tipos de conhecimentos, conhecimento de conteúdo, da disciplina.

Cruzando os dados com os softwares EVOC, ATLAS TI e ALCESTE, observamos que existem palavras, discursos, que se caracterizam como o provável núcleo central e outras da periferia. Os elementos léxicos encontrados no ALCESTE, nas UCEs, fazem relação com as entrevistas analisadas no software ATLAS TI, por meio da análise de conteúdo.

No Quadro 5 estão representadas as relações entre os tipos de saberes (conteúdo, pedagógico, curricular e experiencial) e suas análises realizadas nos softwares EVOC, ATLAS TI e ALCESTE.

Quadro 5 - Tipos de saberes desvelados nos softwares EVOC, ATLAS TI e ALCESTE

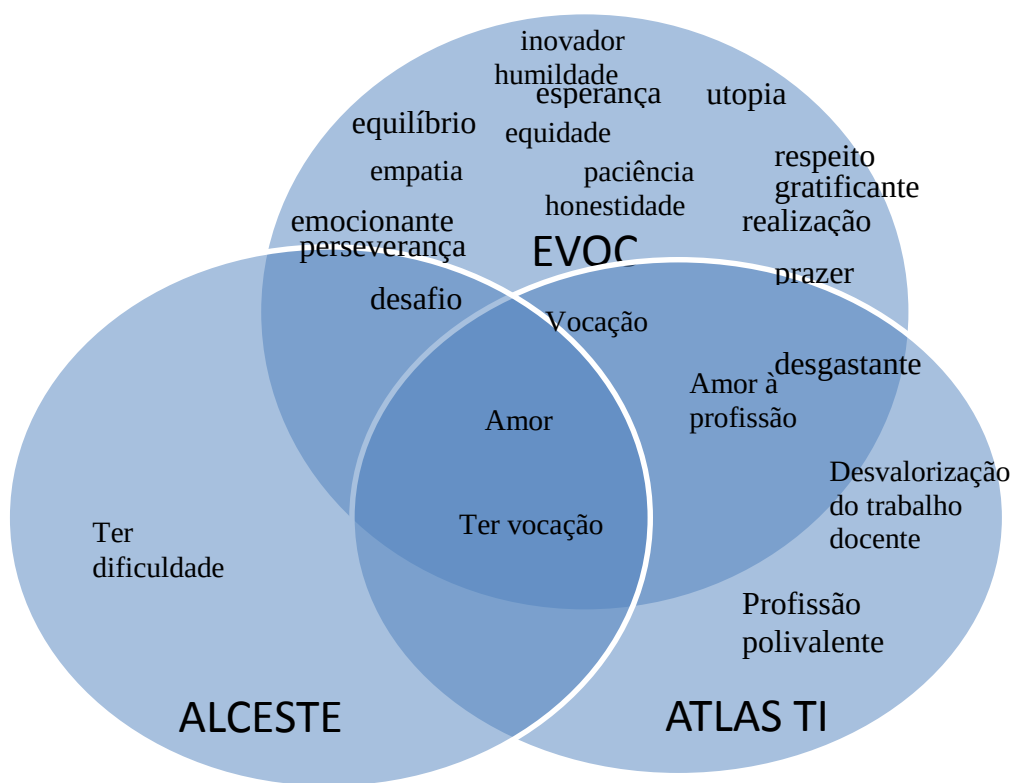
Tipo de saberes	EVOC	ATLAS TI	ALCESTE
Saberes de conteúdo	Conhecimento	Conhecimento Teórico Conhecimento Prático Conhecimento da disciplina Conhecimentos gerais Conhecimento técnico Conhecimento da área de atuação Conhecimento científico	Domínio de conteúdo
Saberes pedagógicos	Aprendizagem Estudo Avaliação	Conhecimento didático Conhecimento de outras áreas: filosofia, psicologia Conhecimento da área de educação Conhecimento da teoria da educação Conhecimento prático	Aprendizagem Avaliação Dever Ensino Dificuldade Didática Pedagogia
Saberes curriculares	Organização Planejamento	Conhecimento da ementa da disciplina Conhecimento do PPC do curso Conhecimento de planejamento Conhecimento da grade curricular Conhecimento do plano de ensino	Planejamento
Saberes experienciais	Atualização Estudo Formação-continua Experiência	Conhecimento adquiridos em sala de aula Conhecimento adquiridos na vida profissional Conhecimento adquiridos no processo de formação contínua	Formação Profissional; Formação

Fonte: O autor

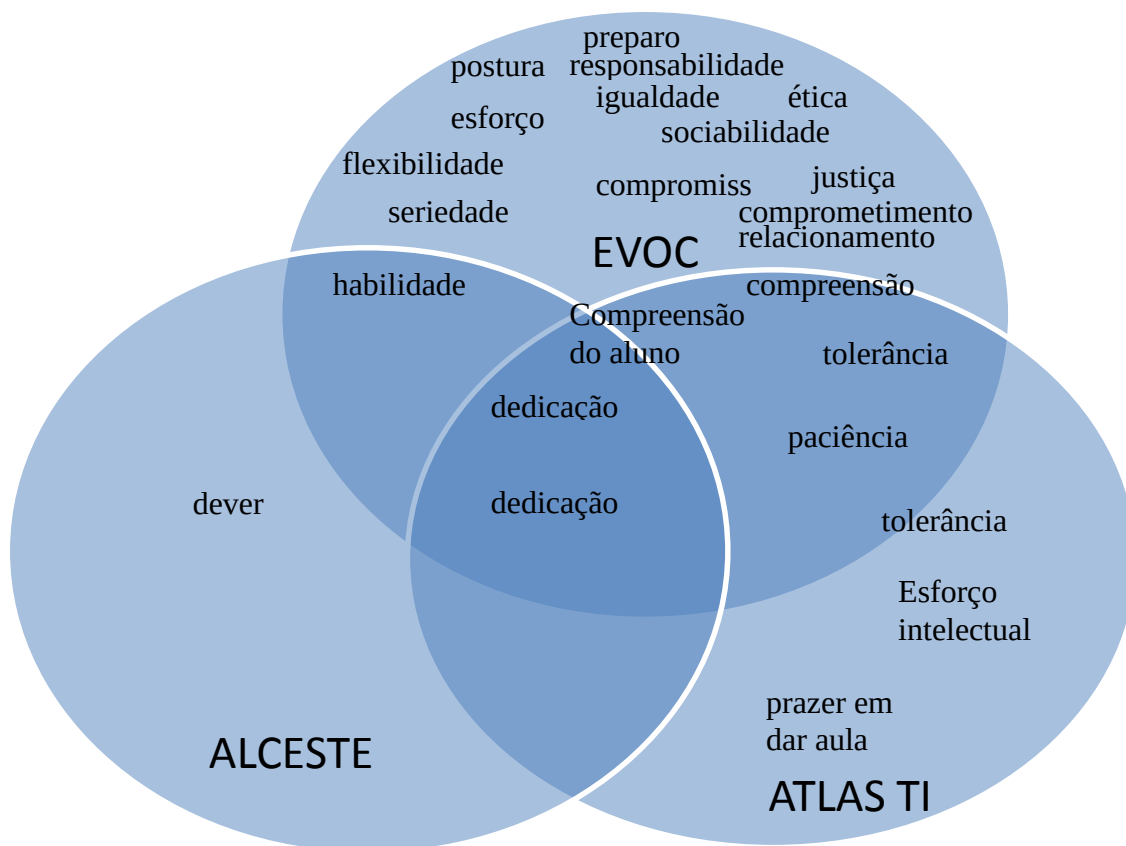
Com este quadro, percebemos que existe uma relação entre os tipos de saberes desvelados com auxílio dos softwares citados anteriormente, pois os dados coletados e analisados nos softwares EVOC, ATLAS TI e ALCESTE, demonstram coerência teórica fundamentada nos saberes docentes de Shulman, Gauthier e Tardif. Além disso, percebemos que as palavras citadas, originadas pelos softwares EVOC e ALCESTE, e as categorias emergidas por meio do ALCESTE, se inter-relacionam, pois como exemplo, o saber de conteúdo é predominante à palavra conhecimento e domínio de conteúdo específico.

O esquema abaixo está relacionado com as atitudes, conhecimentos e imagens associadas às representações dos professores sobre a prática docente.

Esquema das Imagens encontradas nos softwares EVOC, ALCESTE E ATLAS TI.



Esquema das Atitudes encontradas nos softwares EVOC, ALCESTE E ATLAS TI.



Os dados desvelados por meio da análise léxica realizada pelo software ALCESTE, apresentados no Quadro 6, demonstram uma similaridade com os dados encontrados por meio da análise de conteúdo com auxílio ATLAS TI e com as Evocações fornecidas pelo software EVOC e ATLAS TI, como por exemplo, a palavra domínio de conteúdo (ALCESTE) está relacionada com o conhecimento de conteúdo (ATLAS TI), e consequentemente com a palavra conhecimento (EVOC).

Os dados obtidos no ALCESTE em grande parte caracterizam-se como conhecimentos de conteúdo, pedagógico, curricular e experiencial, como por exemplo, domínio de conteúdo, aprendizagem, formação profissional, planejamento, ensino, avaliação, didático, pedagogia. Ainda, o software possibilitou emergir palavras como dever que constitui uma atitude e dificuldade que constitui uma imagem da representação do trabalho docente. Portanto, podemos afirmar que análises realizadas por meio de dados obtidos pelos três softwares, EVOC, ALCESTE e ATLAS TI, estabeleceram uma relação entre si, contribuindo para a interpretação inferencial sobre quais saberes são necessários à prática docente.

4.2 INTERPRETAÇÃO INFERENCIAL

Nesta etapa do trabalho, procuramos interpretar as representações sociais manifestadas pelos professores, bem como fazer uma mediação entre o conteúdo descrito até aqui com as teorias dos saberes docentes de Shulman, Gauthier e Tardif, que orientaram este trabalho.

Primeiramente, ao analisarmos o perfil dos professores descritos na Tabela 1, podemos inferir que, por 62% serem professores do sexo feminino e 38% do sexo masculino, existe uma prevalência no sexo feminino no ensino superior desta IES. Portanto, o processo de feminização do ensino, descrito de trabalho por Arce (2001) e Enguita (1994), ainda é comum e isso repercute nas representações sobre o saberes docentes em relação ao trabalho docente. Além disso, grande parte dos professores, 41%, leciona entre 6 a 10 anos como docente, levando a constatar que a maioria dos professores entrevistados possui mais de cinco anos como docente, portanto são professores que estão há mais tempo na IES do que os 35% que lecionam há menos de 5 anos. Apesar disto, a diferença não é tão expressiva, relacionando-se com professores que lecionam entre 10 e 14 anos, 20%, e mais de 14 anos, apenas 4%. Portanto, levamos a concluir que grande parte da faixa etária compreende entre 30 e 40 anos de idade, com mais de 5 anos que lecionam na IES. Além disso, é importante comentar que 45% dos professores lecionam de 20 a 40 horas semanais. Diferentemente da IES pública, o professor nesta instituição não possui horas-atividades, portanto, para atingir 40 horas, por exemplo, ele precisaria lecionar 40 horas semanais.

Em relação aos dados obtidos pelos softwares, primeiramente no EVOC, ATLAS TI e ALCESTE, analisamos que existe um núcleo central nas representações dos professores sobre sua prática docente, definido como uma visão romancista, amor à profissão, dedicação, comprometimento e, ao mesmo tempo, um ênfase no saber de conteúdo. Nas regiões periféricas encontram-se elementos relacionados com o conhecimento pedagógico, curricular e experiencial, com palavras que remetem uma forma que está por trás da representação apresentada no núcleo central, ou seja, um trabalho desvalorizado, utópico, humilde, que exige formação contínua, conhecimento didático, planejamento e experiência.

Constatamos que existe uma produção social fundada nas experiências e vivências dos sujeitos, os professores, que re-apresentam e re-significam os saberes docentes a partir do vivido e das comunicações entre os pares. Esses saberes, de conteúdos, curriculares, pedagógicos e experienciais, bem como a representação social sobre seu trabalho, são ancorados em questões sociais e historicamente engendradas na profissão docente. Ou seja, o

caráter maternal, a precariedade no ensino, a ênfase em conteúdos específicos, deixando de lado o caráter pedagógico, são representações desses professores, mas também foram construídos historicamente na sociedade, como citado por Facci (2004) e Arce (2001).

Portanto, as análises pelos softwares EVOC, ATLAS TI e ALCESTE permitiram identificar as representações desses saberes docentes colocados em prática. Esses saberes são objetivados durante a prática docente, quando os professores, durante a entrevista e os questionários, explicaram sobre suas vivências, suas formas de pensar sobre o ensino, sobre sua didática e o modo de relacionamento com aluno.

O conhecimento de conteúdo foi citado 77 vezes dos 100 questionários aplicados aos professores, e 29 vezes citados nas entrevistas realizadas com 30 professores, ou seja, é notório que existe uma prevalência deste saber em virtude dos outros, porque ainda é forte e enraizada essa concepção tradicional no ensino superior.

Existe uma reificação, ou seja, uma transformação de conceitos abstratos em concretos sobre os saberes docentes colocados em prática, pois embora os professores achem necessário o saber pedagógico para lecionarem, ainda priorizam os saberes de conteúdo. Visto que, historicamente, a construção das primeiras universidades e a forma de ensino tradicional ainda permanecem, grande parte dos professores entrevistados prioriza o conteúdo em detrimento da prática, ou do pedagógico.

Além disso, existe uma reificação na forma de pensar sobre o trabalho docente, como sendo um preenchimento na carga de trabalho, pois 80% dos professores trabalham em outras empresas, sendo assim, não se dedicam somente à função docente. Aliada a este fato também existe a questão da feminização no ensino, pois mais de 60% dos entrevistados são do sexo feminino, caracterizando um trabalho fundamentalmente feminino.

Os saberes são construídos no cotidiano do professor, no entanto, a forma como são dialogados com os alunos ainda é caracterizado de forma tradicional, maternal e pragmática, ou seja, a prática em detrimento da teoria. Durante as entrevistas, observamos que os alguns professores possuem um discurso crítico no papel, mas na prática em sala de aula mantém-se o caráter conservador. Em virtude disso, os professores muitas vezes se contradiziam quando relatam que o papel do professor em sala de aula é transmitir conhecimentos, como se a educação fosse uma doença que pudesse ser transmitida. Outro fato que nos chama atenção é o que o caráter normativo das representações sociais ainda é muito forte na prática em sala de aula, as normas que regem o sistema de anos atrás persistem ainda nos dias hoje, como por exemplo, a falta domínio de turma, os conhecimentos curriculares da ementa, das disciplinas.

Dentro dos saberes citados pelos autores Shulman, Gauthier e Tardif, na prática ainda se distancia muito o saber pedagógico, pois quando se trata destes saberes muitos professores confessam que têm dificuldades pedagógicas ao lecionar, haja vista que na IES avaliada mais de 60% nunca passaram por um curso de licenciatura ou formação pedagógica. O conhecimento pedagógico foi citado 49 nos questionários e 20 vezes nas entrevistas.

A falta de formação pedagógica é ainda um paradigma de qualquer instituição, uma vez que o MEC não exige formação pedagógica para lecionar no ensino superior, pois a formação contínua dar-se-á em cursos de *lato sensu* ou *stricto sensu* na área de educação, perante o estágio docente.

As dificuldades ainda são bastantes, visto que o processo de formação docente no ensino superior se dá ainda pelo conhecimento experiencial, pois com o tempo os professores acreditam que se tornam melhores professores à medida que lecionam mais tempo. Há instituições que promovem cursos para formação docente, mas a participação e efetividade dos professores ainda são ineficientes.

O professor que está inserido na pesquisa, ensino e extensão, muitas vezes dá prioridade a gratificações do que à formação necessária para lecionar. Hoje, publicar artigos científicos talvez valha mais do que ministrar aulas em um concurso para professor.

Nas representações sociais sobre os saberes docentes apresentadas neste trabalho, apreendemos que existe um núcleo em comum, um núcleo central, por meio do qual as relações de amor, dedicação, paciência, caracterizam o trabalho docente, ao invés da aprendizagem. Percebemos que os professores se preocupam muito mais com o conteúdo do que com a aprendizagem, do saber de conteúdo do que o pedagógico, do pragmatismo do que a reflexão sobre a práxis.

Por trás deste romantismo, sabemos que existe uma pressão enfrentada pelos professores, principalmente em instituições particulares, pois os professores preocupados com a quantidade de aulas, carga horária (pois não existe hora atividade), para poder ter mais recursos financeiros, acabam ficando mais de 40 horas, pois além das horas trabalhadas na IES, precisam complementar com outro serviço. Além disso, como o ensino é visto como uma mercadoria, o medo de ser mandado embora por alunos e pela própria IES é comum entre os professores. Segundo uma pesquisa da UNICAMP, 88% dos professores que lecionam em faculdades particulares são estressados (REDE BRASIL ATUAL, 2013).

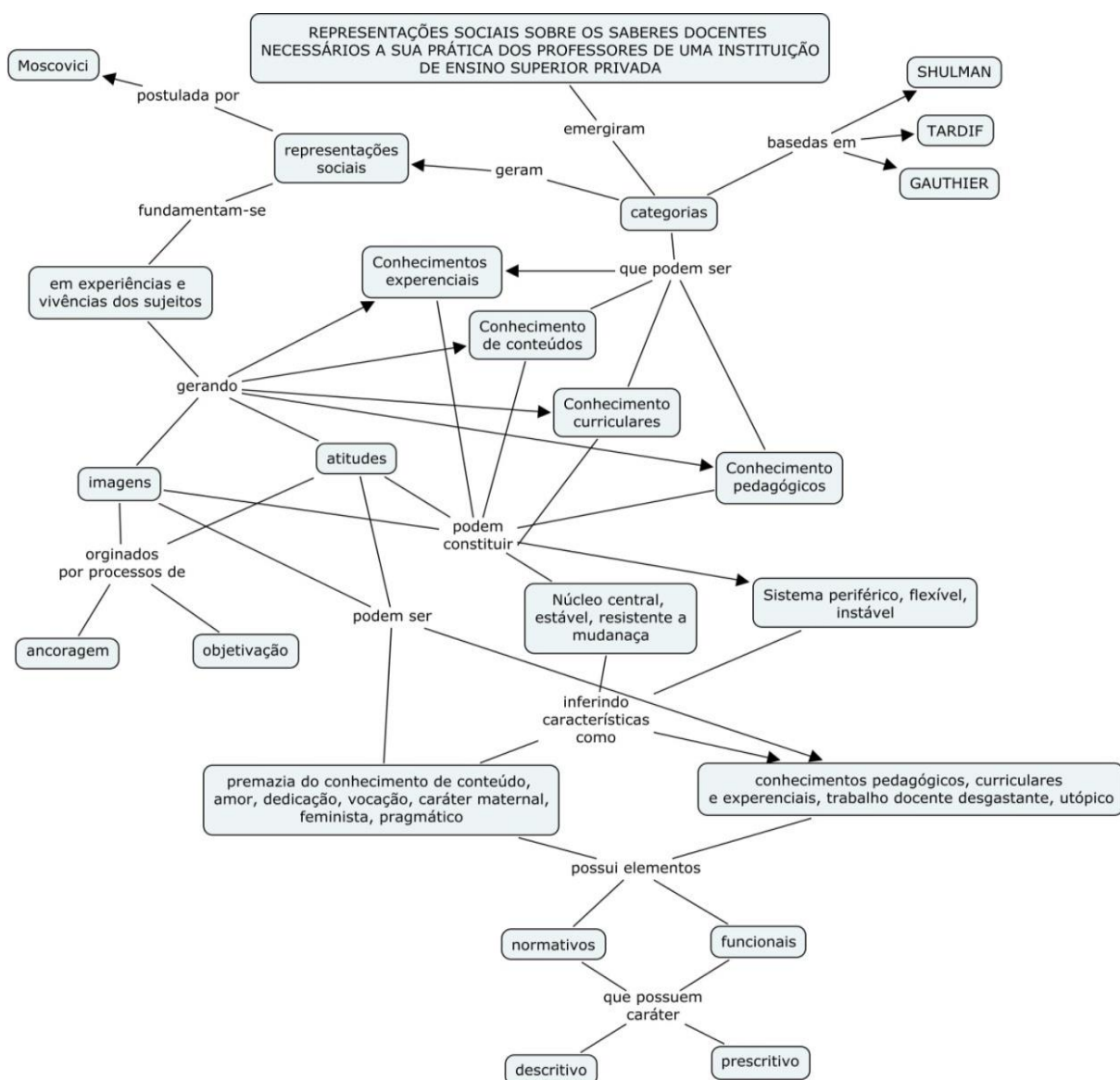
Apesar disto, os professores tentam, durante sua prática docente, ser inovadores, exercendo seu papel como mediadores do processo ensino-aprendizagem.

Não existe uma legislação brasileira que apresente limites quanto à formação didática do professor no ensino superior, portanto não se obriga o profissional a ter uma licenciatura ou curso de formação docente; e a ausência deste profissional com conhecimento na área pedagógica faz com que os professores pouco pesquisem ou se interessem pela questão pedagógica; esta lacuna faz com que os professores priorizem conteúdos específicos da sua disciplina do que os didáticos. A única forma de o professor se inteirar com a disciplina é por meio do conhecimento curricular, e por meio das ementas ele saberá o que deverá ser ensinado. Quanto ao conhecimento experiencial, é muito subjetivo dizer que apenas este o professor busca melhorar, pois sabemos que alguns professores, com o passar do tempo, pioram sua forma de lecionar ao invés de melhorarem-na.

Diante disto, este trabalho demonstra o que está por trás das representações sociais, pois o discurso dos professores no ensino superior ainda é forte e enraizado historicamente nos modelos tradicionais de ensino.

Para finalizar nossa interpretação inferencial, criamos um esquema das análises realizadas e interpretadas à luz da teoria das representações sociais em relação aos saberes docentes.

Figura 40 – Esquema da interpretação inferencial



Fonte: O autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da reflexão dos dados obtidos neste trabalho, é importante lembrar quais foram as questões de pesquisa e os objetivos que nortearam esta pesquisa. Como anteriormente foi citado, o objeto de estudo foram as representações sociais sobre os saberes docentes relativos à prática docente dos professores de IES privada de Ponta Grossa – PR, tendo como questões pesquisa:

- Qual(is) a(s) representação(ões) social(is) dos professores de uma instituição de ensino superior particular de Ponta Grossa – PR, sobre os saberes docentes necessários para o seu trabalho docente?
- Quais e como esses saberes docentes se relacionam efetivamente na prática pedagógica em sala de aula?

Em relação à primeira questão, concluímos que os professores reconhecem a necessidade de como relacionar os saberes docentes em relação à prática docente, visto que as representações sociais dos professores foram fundamentadas em um conhecimento empírico, ou seja, na experiência como professor, aliada à historicidade da profissão, no sentido maternal, feminista, conteudista e pragmático.

Há normas e funções que regem a profissão docente, e com este trabalho foi possível perceber que existem representações que atuam fortemente no núcleo central, como as palavras amor, dedicação, prazer, reafirmando as características deste sistema, sendo estável, rígido a mudanças, ou seja, mesmo o papel do professor sendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, estas palavras aparecem apenas no sistema periférico. Assim, podemos concluir que existe uma re-significação das representações sociais ancoradas ainda num modelo tradicional de aula, bem como numa forma de ver o ensino como algo amoroso, prazeroso, deixando de lado a real função do ensino como uma forma prática social que contribua para a valorização do professor. As representações destes professores constituem uma visão romancista da profissão, descaracterizando a profissão docente.

Em relação à segunda pergunta, sobre os saberes docentes, identificamos neste trabalho a necessidade de compor quatro saberes que emergiram das entrevistas e questionários respondidos pelos professores. Os saberes de conteúdo foram os mais citados, comprovando nossa hipótese que ainda é muito frequente o modelo tradicional de ensino baseado na transmissão de conteúdos, além disso, os professores reconheceram a falta do conhecimento pedagógico em sua formação contínua, no entanto poucos buscam uma formação complementar da sua graduação nesta área. Os conhecimentos curriculares foram

citados, mais sobre o ponto de vista normativo das representações sociais, pois o planejamento, aliado ao currículo, ementas e plano de ensino, faz parte das normativas para o trabalho docente. Além disso, o saber experiencial, dentre todos os saberes, é caracterizado como importante na formação docente, mas só ele não dá conta de responder as questões da pesquisa citadas anteriormente.

Os saberes docentes se relacionam, na prática, de forma heterogênea, ou seja, alguns são priorizados em detrimento de outros. Como já mencionado, a profissão docente é caracterizada por um conjunto de saberes docentes que podem contribuir de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Para isso é necessário que atuem simultaneamente e de forma homogênea para que se estabeleça a práxis educativa.

Cabe aqui propor que seja discutida mais amplamente pelas IES uma formação contínua dos professores nas IES, pois ainda existe uma lacuna quanto a sua formação pedagógica. Também precisa ser revista a legislação brasileira, de modo que articule os outros tipos de saberes com o saber pedagógico, pois de nada adianta o professor ter o conteúdo, ter experiência, saber sobre o currículo, mas não entender o que é o ato de ensinar.

Além disso, cabe aos pesquisadores, professores, mudarem as representações sociais sobre o trabalho docente, relativos aos saberes docentes, para conseguirem uma melhor valorização do trabalho. Uma das vias é rever os elementos periféricos sobre as representações sociais e tentar mudar o núcleo central das representações. Para tanto, é necessária uma mudança social, econômica e, principalmente, política na formação dos professores. Enquanto os professores considerarem a profissão docente como uma segunda alternativa, mais difícil será reverter esse processo de desvalorização.

Essa pesquisa contribuiu para analisar os saberes docentes, à luz da teoria das representações sociais, comprovando que existe ainda muito a se discutir sobre o assunto, e que pode auxiliar a concepção de programas de formação que atendam às necessidades dos órgãos gestores, mas considerando a real necessidade de construção de um saber percebido e desejado pelos professores, ou seja, aqueles saberes que são realmente colocados em prática.

Além disso, sugerimos que outros trabalhos venham a contribuir em função deste, em relação ao estudo das representações sociais e aos saberes docentes, para que se dê a devida continuidade e contribuição efetiva no meio acadêmico.

Consideremos este trabalho inconcluso, ou seja, não como um fim, e sim como um começo de novas discussões sobre a formação docente universitária e é por isso que tratamos este tópico como considerações finais e não uma conclusão final.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 8.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C.S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, julho/2001.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1978.

BOMBASSARO, L.C. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano 22, n.74, abril, 2001.

_____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL. Referenciais para formação de professores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.

CAMARGO, B.V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V.; JESUINO, J.C.; NÓBREGA, S. M. da (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005a. cap. 17. p. 511-539. (Coleção Pensando O Cotidiano)

CAMARGO, B.V..Estratégias de pesquisa pluri-metodológicas. In: MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V.; JESUINO, J. C.; NÓBREGA, S. M. da (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2005b. p. 19-24. (Coleção Pensando O Cotidiano).

CABECINHAS, R. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In: BAPTISTA, M.M. (Ed.). **Cultura: Metodologias e Investigação**. Lisboa: Ver o Verso

Edições, 2009. p. 51-66. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9644/1/rosacabecinhas-cultura2009.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2012.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

FACCI, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho docente?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP, 2004.

FIORENTINI, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, C.M.G. et al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professo(a)-Pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil- ALB, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Pensamiento y vida social**. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, Psicología Social, 2, 1984.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 1.

_____. Imbricações entre representações sociais e intervenção. Tradução de Eugênia Paredes. In: MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V. (Org.). **Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB, 2007. cap. 2. p. 45-74. (Coleção Pensando O Cotidiano).

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In: _____. (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti.

Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. Rio de Janeiro: UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrimos o outro – Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHIL, P. **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação** Edição, v. 29, n. 2, 2004.

MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p.

_____. Prefácio. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHIL, P. **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995

NUNES, C. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.** [online]. 2001, v.22, n.74, p. 27-42.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PORLÁN, ARIZA R. et al. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, [s.l], v. 15, n.2, p. 155-171, 1997.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

REDE BRASIL ATUAL. Disponível em: < <http://www.redebrasilatual.com.br/> > Acesso em: 12 jul.2013.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.; SILVA JUNIOR, C.A. (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SÁ, C.P de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. 189 p.

_____. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 107 p.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Tradução de Irene Lima Mendes; Regina Correia; Luísa Santos Gil. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. cap. 3. p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação).

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, M. J. (Org.). Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano – aproximações teóricas e metodológicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, M. J. O estudo empírico das representações sociais. In. SPINK, M. J. (Org.) **O conhecimento no cotidiano**: As representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SHULMAN. L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n. 1, p. 1-22, 1987.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 73, 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C. O **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VELOZ, M. C. T.; NASCIMENTO-SHULZE, C. M.; CAMARGO, B.V.. Representações sociais do envelhecimento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v.12, n.2, 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721999000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul. 2013.

VERGÈS, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**. EVOC, Manual, versão 5 de abril 2002. Aix en Provence: [S. n.] 2002, 22 p.

VILLAS BÔAS, L. P. S; SOUZA, C. P et al. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais. In: SOUZA, C.P.; VILLAS BÔAS, L.P.S.; NOVAES, A.O.; DURAN, M.C.G. **Representações sociais**: estudos metodológicos em educação, (Orgs.) Curitiba/São Paulo: Champagnat/Fundação Carlos Chagas, 2011.

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). **Exploring teachers' thinking**. Grã-Bretanha: Cassell Educational Limited, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

RELATÓRIO GERADO PELO ALCESTE

 * Logiciel Alceste 2010 *

Plan de l'analyse :Original.pl ; Date : 15/ 5/**; Heure : 09:13:43

C:\ARQUIVOS DE TRABALHO\GUILHERME\&&& ORIGINAL\&&_System\&&_0\

Original.txt

ET 1 1 1 1

A 1 1 1

B 1 1 1

C 1 1 1

D 1 1 1 0 0

A1 1 0 0

A2 3 0

A3 1 1 0

B1 0 4 0 1 1 0 1 1 0

B2 2 2 0 0 0 0 0 0

B3 10 4 1 1 0 0 0 0 0 0

C1 0 121

C2 0 2

C3 0 0 1 1 1 2

D1 0 2 0

D2 0

D3 5 a 2

D4 1 -2 1

D5 0 0

 A1: Lecture du corpus

A12 : Traitement des fins de ligne du corpus :
 N° marque de la fin de ligne :

Nombre de lignes étoilées : 30

 A2: Calcul du dictionnaire

Nombre de formes distinctes	:	1005
Nombre d'occurrences	:	4383
Fréquence moyenne par forme	:	4
Nombre de hapax	:	546
Fréquence maximum d'une forme	:	188

54.33% des formes de fréq. <	1	recouvrent	12.46% des occur.;
71.74% des formes de fréq. <	2	recouvrent	20.44% des occur.;
86.27% des formes de fréq. <	5	recouvrent	32.40% des occur.;
91.54% des formes de fréq. <	9	recouvrent	41.20% des occur.;
95.02% des formes de fréq. <	14	recouvrent	50.40% des occur.;
97.11% des formes de fréq. <	27	recouvrent	60.55% des occur.;
98.41% des formes de fréq. <	45	recouvrent	70.39% des occur.;
99.20% des formes de fréq. <	59	recouvrent	79.99% des occur.;
99.80% des formes de fréq. <	119	recouvrent	92.49% des occur.;
100.00% des formes de fréq. <	188	recouvrent	100.00% des occur.;

 A3 : Liste des clés et valeurs d'analyse (ALC_CLE) :

K 0 Nombres en chiffre
 M 2 Mots en majuscules
 U 0 Mots non trouvés dans DICIN (si existe)
 X 1 formes non reconnues et fréquentes
 0 2 Auxiliaire ESTAR
 1 2 Auxiliaire TER
 2 2 Auxiliaire HAVER
 3 2 Auxiliaire SER
 4 2 Prépositions simples et locutions prépositives
 5 2 Conjonctions et locutions conjonctives

```

6 2 Interjections
7 2 Pronoms
8 2 Numéraux
9 2 Adverbes
  1 Formes non reconnues

A34 : Fréquence maximale d'un mot analysé :      3000

Nombre de mots analysés :      601
Nombre de mots supplémentaires de type "r" :      187
Nombre de mots supplémentaires de type "s" :      37
Nombre d'occurrences retenues :      4383
Moyenne par mot :      4.659898
Nombre d'occurrences analysables (fréq.> 3) :      1693 soit      46.105660%
Nombre d'occurrences supplémentaires :      1979
Nombre d'occurrences hors fenêtre fréquence :      711

-----
B1: Sélection des uce et calcul des données
-----

B11: Le nom du dossier des résultats est &&_0
B12: Fréquence minimum d'un "mot" analysé :      4
B13: Fréquence maximum d'un "mot" retenu :      9999
B14: Fréquence minimum d'un "mot étoilé" :      1
B15: Code de fin d'U.C.E. :      1
B16: Nombre d'occurrences par U.C.E. :      26
B17: Elimination des U.C.E. de longueur <      0

Fréquence minimum finale d'un "mot" analysé :      4
Fréquence minimum finale d'un "mot étoilé" :      1

Nombre de mots analysés :      130
Nombre de mots supplémentaires de type "r" :      78
Nombre total de mots :      208
Nombre de mots supplémentaires de type "s" :      37
Nombre de lignes de B1_DICB :      245

Nombre d'occurrences analysées :      1693

Nombre d'u.c.i. :      30
Nombre moyen de "mots" analysés / u.c.e. :      13.991740
Nombre d'u.c.e. :      121
Nombre d'u.c.e. sélectionnées :      121
100.00% des u.c.e. sont sélectionnées
Nombre de couples :      2902

-----
B2: Calcul de DONN.1
-----

Nombre de mots par unité de contexte :      12
Nombre d'unités de contexte :      104

-----
B2: Calcul de DONN.2
-----

Nombre de mots par unité de contexte :      14
Nombre d'unités de contexte :      92

-----
B3: Classification descendante hiérarchique de DONN.1
-----

Elimination des mots de fréquence > 3000 et < 4
  0 mots éliminés au hasard soit .00 % de la fenêtre
Nombre d'items analysables :      99
Nombre d'unités de contexte :      104
Nombre de "1" :      1447

-----
B3: Classification descendante hiérarchique de DONN.2
-----

Elimination des mots de fréquence > 3000 et < 4
  0 mots éliminés au hasard soit .00 % de la fenêtre
Nombre d'items analysables :      98
Nombre d'unités de contexte :      92
Nombre de "1" :      1412

-----
C1: intersection des classes
-----

Nom du dossier traité :      C:\ARQUIVOS DE TRABALHO\GUILHERME\&&& ORIGGI
NAL\&&_system\&&_0\
Suffixe de l'analyse :      :121
Date de l'analyse :      :15/ 5/**
Intersection des classes RCDH1 et RCDH2

Nombre minimum d'uce par classe :      10

DONN.1 Nombre de mots par uc :      12
      Nombre d'uc :      104

DONN.2 Nombre de mots par uc :      14
      Nombre d'uc :      92

```

77 u.c.e classées sur 121 soit 63.64 %					
Nombre d'u.c.e. distribuées:		106			
Tableau croisant les deux partitions :					
RCDH1 *		RCDH2			
classe *		1	2	3	4 5
poids *		25	17	16	13 35
1 23 *		16	0	2	0 5
2 13 *		0	12	1	0 0
3 17 *		2	2	10	1 2
4 12 *		0	0	1	11 0
5 41 *		7	3	2	1 28
Tableau des chi2 (signés) :					
RCDH1 *		RCDH2			
classe *		1	2	3	4 5
poids *		25	17	16	13 35
1 23 *		34	-5	0	-4 -1
2 13 *		-4	64	0	-2 -7
3 17 *		-1	0	30	0 -4
4 12 *		-4	-2	0	79 -6
5 41 *		-1	-3	-5	-5 37
Classification Descendante Hiérarchique...					
Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh1) :					
<pre> ---- ---- ---- ---- ---- ---- ---- ---- ---- Cl. 1 (16uce) -----+-----+-----+-----+ 18 -----+-----+-----+-----+ Cl. 5 (28uce) -----+-----+-----+-----+ 19 -----+-----+-----+-----+ Cl. 2 (12uce) -----+-----+-----+-----+ 13 -----+-----+-----+-----+ Cl. 4 (11uce) -----+-----+-----+-----+ 14 -----+-----+-----+-----+ Cl. 3 (10uce) -----+-----+-----+-----+</pre>					
Classification Descendante Hiérarchique...					
Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh2) :					
<pre> ---- ---- ---- ---- ---- ---- ---- ---- ---- Cl. 1 (16uce) -----+-----+-----+-----+ 17 -----+-----+-----+-----+ Cl. 5 (28uce) -----+-----+-----+-----+ 19 -----+-----+-----+-----+ Cl. 2 (12uce) -----+-----+-----+-----+ 14 -----+-----+-----+-----+ Cl. 4 (11uce) -----+-----+-----+-----+ 16 -----+-----+-----+-----+ Cl. 3 (10uce) -----+-----+-----+-----+</pre>					

C2: profil des classes					

Chi2 minimum pour la sélection d'un mot		:	2.00		
Nombre de mots (formes réduites)		:	208		
Nombre de mots analysés		:	130		
Nombre de mots "hors-corpus"		:	37		
Nombre de classes		:	5		
77 u.c.e. classées soit			63.636360%		
Nombre de "1" analysés		:	970		
Nombre de "1" suppl. ("r")		:	892		
Distribution des u.c.e. par classe...					
1eme classe :	16. u.c.e.	214.	"1" analysés ;	162.	"1" suppl..
2eme classe :	12. u.c.e.	125.	"1" analysés ;	133.	"1" suppl..
3eme classe :	10. u.c.e.	107.	"1" analysés ;	112.	"1" suppl..
4eme classe :	11. u.c.e.	121.	"1" analysés ;	152.	"1" suppl..
5eme classe :	28. u.c.e.	403.	"1" analysés ;	333.	"1" suppl..

Classe n° 1 => Contexte A					

Nombre d'u.c.e.		:	16. soit :	20.78 %	
Nombre de "uns" (a+r)		:	376. soit :	20.19 %	
Nombre de mots analysés par uce :		13.38			
num	effectifs	pourc.	chi2	identification	
1	3.	7.	42.86	2.28	acho
8	6.	7.	85.71	19.72	ao
9	6.	8.	75.00	15.94	aprendiz+
16	6.	8.	75.00	15.94	avaliac+

18	3.	5.	60.00	5.00	busc+
28	4.	10.	40.00	2.58	curso+
35	7.	13.	53.85	10.39	dev+
37	4.	9.	44.44	3.47	didat+
46	3.	6.	50.00	3.38	dos
49	8.	9.	88.89	28.72	ensin+
59	4.	5.	80.00	11.39	farmaceutic+
68	6.	18.	33.33	2.25	importante+
76	2.	3.	66.67	3.99	materia+
95	5.	5.	100.00	20.39	planejamento
98	4.	9.	44.44	3.47	pratic+
103	4.	5.	80.00	11.39	processor+
104	9.	29.	31.03	2.97	professor+
107	2.	3.	66.67	3.99	psicolog+
111	2.	3.	66.67	3.99	relacionados
112	2.	4.	50.00	2.19	relacionad+
123	2.	3.	66.67	3.99	tipo+
133 *	14.	50.	28.00	4.52 *	o
139 *	5.	11.	45.45	4.75 *	3 ser
216 *	2.	4.	50.00	2.19 *	*ind_06
233 *	3.	3.	100.00	11.90 *	*ind_23
241 *	5.	14.	35.71	2.32 *	*sex_01
244 *	13.	51.	25.49	2.04 *	*temp_01

Nombre de mots sélectionnés : 27

Classe n° 2 => Contexte B

Nombre d'u.c.e. : 12. soit : 15.58 %
Nombre de "uns" (a+r) : 258. soit : 13.86 %
Nombre de mots analysés par uce : 10.42

num	effectifs	pourc.	chi2	identification
12	7.	17.	41.18	10.86 as
17	2.	5.	40.00	2.42 bas+
28	6.	10.	60.00	17.23 curso+
40	8.	17.	47.06	16.43 dificuldade+
41	5.	16.	31.25	3.77 disciplina+
43	2.	3.	66.67	6.19 docencia
119	6.	11.	54.55	14.81 tempo
120	3.	8.	37.50	3.26 tenh+
129	6.	9.	66.67	20.21 vez+
143 *	7.	28.	25.00	2.97 * 4 em
154 *	9.	34.	26.47	5.48 * 5 pois
169 *	2.	5.	40.00	2.42 * 7 essas
171 *	3.	7.	42.86	4.35 * 7 esta
174 *	3.	7.	42.86	4.35 * 7 me
180 *	5.	16.	31.25	3.77 * 7 na
182 *	2.	5.	40.00	2.42 * 7 nos
184 *	2.	3.	66.67	6.19 * 7 outros
197 *	2.	3.	66.67	6.19 * 9 hoje
206 *	2.	4.	50.00	3.80 * M A

Nombre de mots sélectionnés : 19

Classe n° 3 => Contexte C

Nombre d'u.c.e. : 10. soit : 12.99 %
Nombre de "uns" (a+r) : 219. soit : 11.76 %
Nombre de mots analysés par uce : 10.70

num	effectifs	pourc.	chi2	identification
1	3.	7.	42.86	6.08 acho
26	3.	10.	30.00	2.94 conteudo+
37	5.	9.	55.56	16.34 didat+
41	4.	16.	25.00	2.58 disciplina+
45	4.	8.	50.00	10.82 domin+
50	2.	6.	33.33	2.38 entender+
52	2.	6.	33.33	2.38 especif+
61	2.	4.	50.00	5.11 fic+
64	3.	8.	37.50	4.75 gente
65	2.	3.	66.67	7.96 gost+
81	2.	3.	66.67	7.96 nas
89	3.	3.	100.00	20.91 parte
91	5.	6.	83.33	28.50 pedagog+
97	2.	6.	33.33	2.38 poss+
117	2.	6.	33.33	2.38 sej+
125	2.	6.	33.33	2.38 turma
136 *	5.	22.	22.73	2.59 * 1 ter
167 *	2.	6.	33.33	2.38 * 7 eles
169 *	2.	5.	40.00	3.45 * 7 essas
201 *	4.	10.	40.00	7.42 * 9 nao
204 *	2.	3.	66.67	7.96 * 9 talvez
211 *	2.	4.	50.00	5.11 * *ind_01
213 *	2.	4.	50.00	5.11 * *ind_03
226 *	2.	4.	50.00	5.11 * *ind_15

Nombre de mots sélectionnés : 24

Classe n° 4 => Contexte D

Nombre d'u.c.e. : 11. soit : 14.29 %
Nombre de "uns" (a+r) : 273. soit : 14.66 %
Nombre de mots analysés par uce : 11.00

num	effectifs	pourc.	chi2	identification
14	4.	5.	80.00	18.86 atualiz+
15	7.	21.	33.33	8.56 aula+
30	2.	3.	66.67	6.99 dar
39	3.	7.	42.86	5.13 difíci1
40	5.	17.	29.41	4.08 dificuldade+
61	2.	4.	50.00	4.39 fic+
64	3.	8.	37.50	3.93 gente
71	3.	4.	75.00	12.70 laboratorio
74	3.	5.	60.00	9.13 maior
75	4.	6.	66.67	14.58 mant+
85	2.	4.	50.00	4.39 nest+
96	3.	10.	30.00	2.32 pod+
100	2.	5.	40.00	2.89 prepar+
114	4.	12.	33.33	4.21 sab+
115	6.	12.	50.00	14.81 sala
119	4.	11.	36.36	5.11 tempo
120	3.	8.	37.50	3.93 tenh+
129	3.	9.	33.33	3.02 vez+
137 *	2.	4.	50.00	4.39 * 1 tive
140 *	4.	10.	40.00	6.21 * 3 sou
143 *	7.	28.	25.00	4.13 * 4 em
145 *	2.	5.	40.00	2.89 * 4 por
152 *	4.	7.	57.14	11.55 * 5 ou
163 *	2.	3.	66.67	6.99 * 7 alguns
170 *	3.	4.	75.00	12.70 * 7 esse
172 *	6.	25.	24.00	2.85 * 7 eu
181 *	6.	20.	30.00	5.45 * 7 no
185 *	3.	9.	33.33	3.02 * 7 o-que
191 *	2.	5.	40.00	2.89 * 7 voce
200 *	3.	7.	42.86	5.13 * 9 muito
212 *	2.	5.	40.00	2.89 * *ind_02
214 *	2.	3.	66.67	6.99 * *ind_04
229 *	2.	4.	50.00	4.39 * *ind_19
242 *	11.	60.	18.33	3.64 * *sex_02
245 *	6.	26.	23.08	2.48 * *temp_02

Nombre de mots sélectionnés : 35

 Classe n° 5 => Contexte E

Nombre d'u.c.e. : 28. soit : 36.36 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 736. soit : 39.53 %
 Nombre de mots analysés par uce : 14.39

num	effectifs	pourc.	chi2	identification
2	4.	4.	100.00	7.38 acredit+
5	18.	38.	47.37	3.93 aluno+
7	6.	7.	85.71	8.10 amor
22	4.	4.	100.00	7.38 comprometimento
23	3.	3.	100.00	5.46 compromisso
24	21.	38.	55.26	11.58 conhecimento+
25	3.	3.	100.00	5.46 consider+
31	6.	9.	66.67	4.04 das
32	14.	17.	82.35	19.94 dedic+
44	11.	17.	64.71	7.57 docente
50	4.	6.	66.67	2.58 entender+
52	4.	6.	66.67	2.58 especif+
53	3.	4.	75.00	2.72 estud+
54	4.	5.	80.00	4.40 etic+
57	8.	12.	66.67	5.64 exig+
62	12.	19.	63.16	7.83 form+
67	4.	4.	100.00	7.38 importancia
82	7.	9.	77.78	7.55 necessar+
87	17.	35.	48.57	4.13 os
88	7.	10.	70.00	5.62 paci+
92	4.	5.	80.00	4.40 pela
93	3.	4.	75.00	2.72 perseveranca
94	5.	5.	100.00	9.36 pessoa+
99	8.	14.	57.14	3.19 precis+
104	15.	29.	51.72	4.74 professor+
106	5.	8.	62.50	2.64 profission+
109	3.	3.	100.00	5.46 realiz+
113	8.	8.	100.00	15.62 responsabilidade
116	4.	4.	100.00	7.38 saude
124	12.	24.	50.00	2.80 trabalh+
138 *	7.	13.	53.85	2.07 * 3 sao
148 *	6.	7.	85.71	8.10 * 5 assim
149 *	3.	4.	75.00	2.72 * 5 caso
155 *	3.	4.	75.00	2.72 * 5 porque
156 *	3.	4.	75.00	2.72 * 5 portanto
166 *	4.	6.	66.67	2.58 * 7 ele
173 *	6.	10.	60.00	2.77 * 7 isso
177 *	7.	13.	53.85	2.07 * 7 mim
202 *	3.	4.	75.00	2.72 * 9 o-mais
203 *	5.	6.	83.33	6.20 * 9 so
208 *	11.	16.	68.75	9.15 * M O
228 *	3.	3.	100.00	5.46 * *ind_17

Nombre de mots sélectionnés : 42
 Nombre de mots marqués : 205 sur 208 soit 98.56%

Liste des valeurs de clé :
 0 si chi2 < 2.71
 1 si chi2 < 3.84

```

2 si chi2 < 5.02
3 si chi2 < 6.63
4 si chi2 < 10.80
5 si chi2 < 20.00
6 si chi2 < 30.00
7 si chi2 < 40.00
8 si chi2 < 50.00

```

Tableau croisant classes et clés :

* Classes *		1	2	3	4	5
Clés	* Poids *	122	112	95	128	266
M *	22 *	5	2	3	0	12
1 *	35 *	8	0	8	6	13
3 *	34 *	8	6	1	5	14
4 *	162 *	30	29	18	28	57
5 *	152 *	24	21	17	30	60
7 *	226 *	33	39	29	46	79
8 *	18 *	2	3	2	3	8
9 *	74 *	12	12	17	10	23

Tableau des chi2 (signés) :

* Classes *		1	2	3	4	5
Clés	* Poids *	122	112	95	128	266
M *	22 *	0	0	0	-4	3
1 *	35 *	0	-6	3	0	0
3 *	34 *	1	0	-3	0	0
4 *	162 *	0	0	0	0	0
5 *	152 *	0	0	0	0	0
7 *	226 *	-1	0	0	1	0
8 *	18 *	0	0	0	0	0
9 *	74 *	0	0	6	0	-1

Chi2 du tableau : 32.385180

Nombre de "1" distribués : 723 soit 39 %

C2: Reclassement des uce et uci

Type de reclassement choisi pour les uce :
Classement d'origine

Tableaux des clés (TUCE et TUCI) :

Nombre d'uce enregistrées : 121
Nombre d'uce classées : 77 soit : 63.64%

Nombre d'uci enregistrées : 30
Nombre d'uci classées : 18 soit : 60.00%

C3: A.F.C. du tableau C2_DICB.121

A.F.C. de C:\ARQUIVOS DE TRABALHO\GUILHERME\&&& ORIGINAL\&&_System\&&_0\C2_DI
CB.121

Effectif minimum d'un mot : 8
Nombre d'uce minimum par classe : 10
Nombre de lignes analysées : 66
Nombre total de lignes : 122
Nombre de colonnes analysées : 5

```

*****
* Num.* Valeur Propre * Pourcentage * Cumul *
*****
* 1 * .29213990 * 35.65745 * 35.657 *
* 2 * .20885580 * 25.49212 * 61.150 *
* 3 * .18632820 * 22.74249 * 83.892 *
* 4 * .13197170 * 16.10795 * 100.000 *
*****

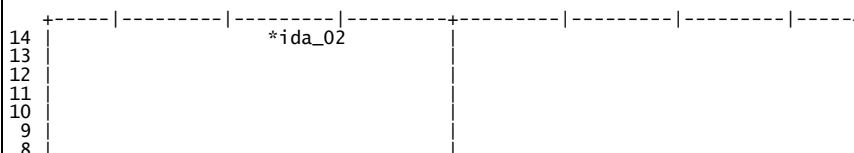
```

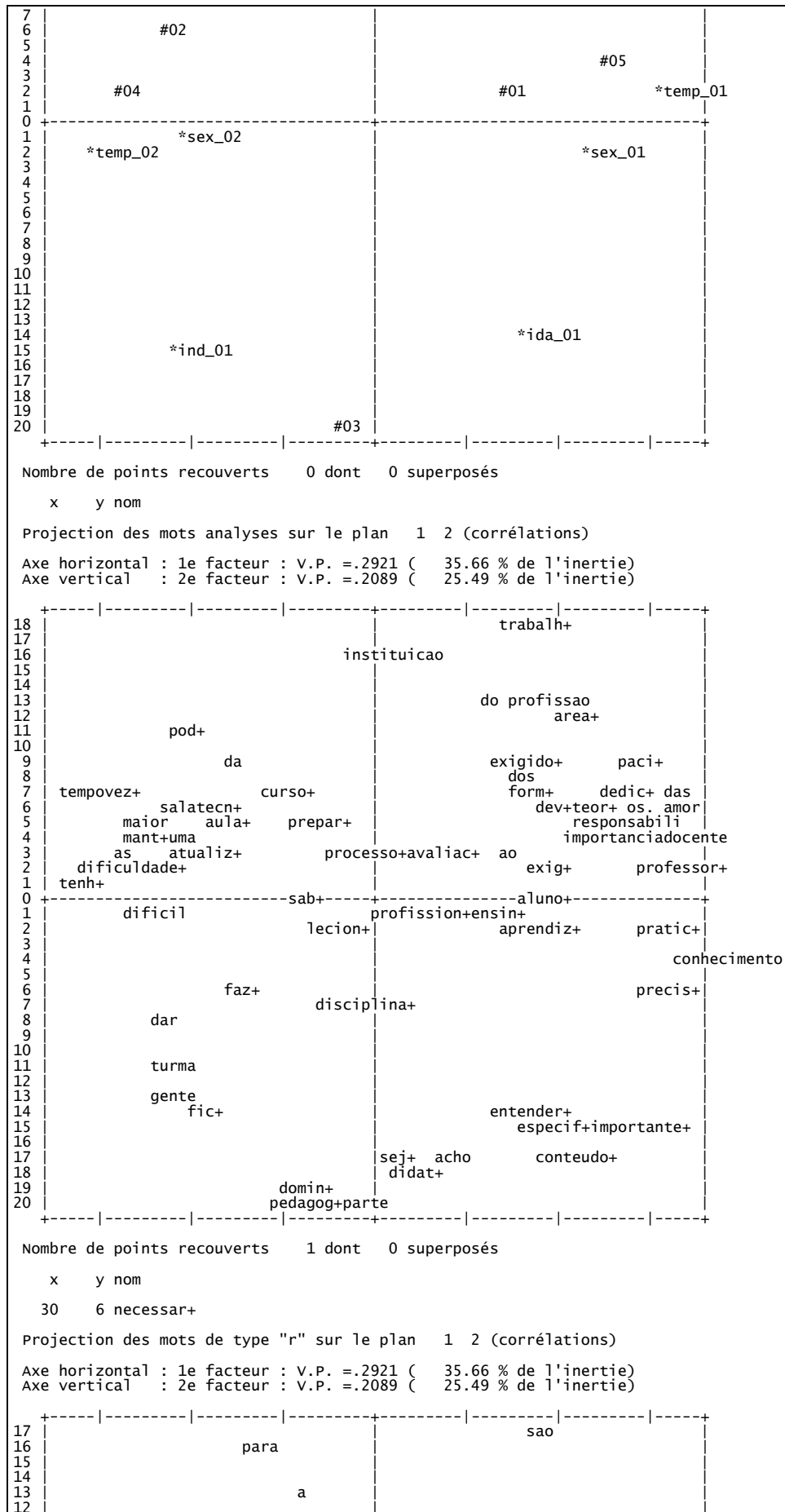
Seuls les mots à valeur de clé >= 0 sont représentés
Nombre total de mots retenus : 122
Nombre de mots pleins retenus : 66
Nombre total de points : 127

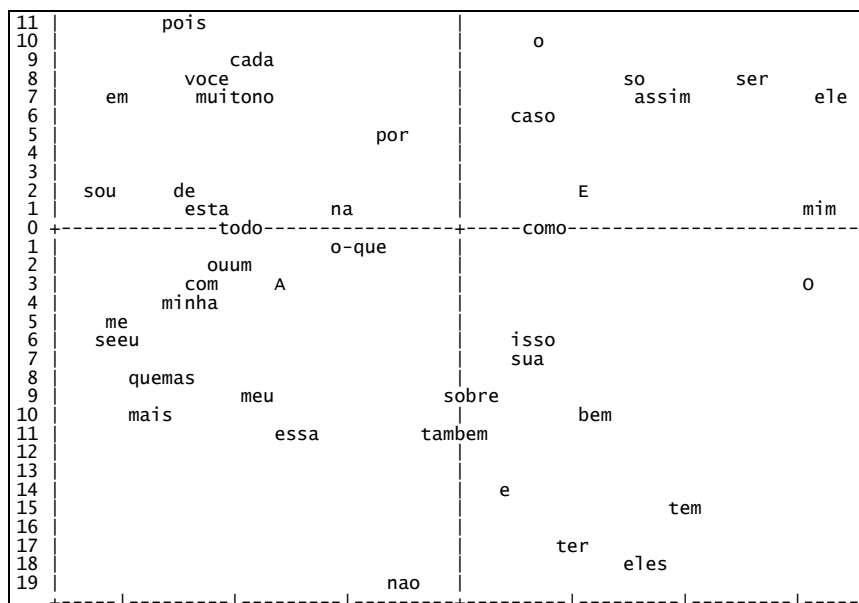
Représentation séparée car plus de 60 points

Projection des colonnes et mots "*" sur le plan 1 2 (corrélations)

Axe horizontal : 1e facteur : V.P. =.2921 (35.66 % de l'inertie)
Axe vertical : 2e facteur : V.P. =.2089 (25.49 % de l'inertie)







Nombre de points recouverts 0 dont 0 superposés

x y nom

D1: Sélection de quelques mots par classe

Valeur de clé minimum pour la sélection : 0

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :
ensin+(8), planejamento(5), ao(6), aprendiz+(6), avaliac+(6), farmaceutic+(4), processo+(4), conti
nu+(2), dev+(7), busc+(3), materia+(2), ministr+(1), organizacao(1), psicolog+(2), relacionados(2),
tipo+(2), dos(3), pratic+(4), ciencia+(2), compreensao(1), demonstr+(1), emocion+(1), importante+(
6), inova+(1), instituicao(2), necessit+(2), particip+(1), relacionad+(2);

Vocabulaire spécifique de la classe 2 :
vez+(6), as(7), curso+(6), dificuldade+(8), tempo(6), agronom+(1), docencia(2), tecn+(1), discipli
na+(5), bas+(2), da(7), depend+(1), educacao(1), lecion+(2), muita(1), necessidade+(1), uma(4);

Vocabulaire spécifique de la classe 3 :
parte(3), pedagog+(5), didat+(5), domin+(4), esforco(1), facil+(1), gost+(2), nas(2), acho(3), fic
+(2), gente(3), conteudo+(3), assunto+(1), lidar(1), medic+(1), motiva+(1), poss+(2), quest+(1), se
j+(2), turma(2), veterinari+(1);

Vocabulaire spécifique de la classe 4 :
atualiz+(4), laboratorio(3), mant+(4), sala(6), aula+(7), dar(2), maior(3), dificil(3), nest+(2),
sab+(4), tenh+(3), prepar+(2), ajud+(1), cientific+(1), diferente+(1), exemplo(1), faz+(3), grande
(2), pod+(3), relacao(1), vida(1);

Vocabulaire spécifique de la classe 5 :
conhecimento+(21), dedic+(14), responsabilidade(8), acredit+(4), amor(6), comprometimento(4), doce
nte(11), form+(12), importancia(4), necessar+(7), pessoa+(5), saude(4), compromisso(3), consider+(3),
exig+(8), paci+(7), realiz+(3), aluno+(18), das(6), etic+(4), os(17), pela(4), professor+(15), e
stud+(3), perseveranca(3), precis+(8), problema+(2), trabalh+(12), utiliz+(2), ambient+(1), aprend
(3), area+(9), dia(2), do(13), entender+(4), especif+(4), exigido+(3), fundamental(1), principal+(4),
profissao(5), profission+(5), teor+(1);

Mots outils spécifiques de la classe 1 :
ser(5), de(12), para(11), para-que(2), aqueles(1), toda(2), E(2), o(14);

Mots outils spécifiques de la classe 2 :
com(6), pois(9), esta(3), me(3), na(5), nos(2), outros(2), todo(2), hoje(2), A(2);

Mots outils spécifiques de la classe 3 :
tem(2), ter(5), sem(2), sobre(1), mas(2), quando(1), algo(1), eles(2), essa(1), essas(2), minhas(1),
ainda(1), entao(1), mais(3), nao(4), talvez(2), tam-bem(3);

Mots outils spécifiques de la classe 4 :
temos(1), tive(2), sou(4), em(7), por(2), ou(4), por-isso(1), que(8), se(3), alem-disso(1), alguns
(2), cada(2), esse(3), eu(6), meu(3), minha(5), no(6), o-que(3), voce(2), melhor(1), muito(3);

Mots outils spécifiques de la classe 5 :
sao(7), assim(6), caso(3), como(10), porque(3), portanto(3), ele(4), isso(6), meus(2), mim(7), qua
lquer(2), sua(3), tudo(2), primeiro(2), bem(3), o-mais(3), so(5), o(11), a(22), e(26);

Mots étoilés spécifiques de la classe 1 :
*ind_06(2), *ind_20(1), *ind_23(3), *ind_27(2), *ind_28(2), *sex_01(5), *temp_01(13);

Mots étoilés spécifiques de la classe 2 :
*ind_05(1), *ind_08(1), *ind_13(1), *ind_21(1), *ind_24(1), *sex_12(1);

Mots étoilés spécifiques de la classe 3 :
*ida_01(8), *ind_01(2), *ind_03(2), *ind_11(1), *ind_12(1), *ind_15(2), *ind_22(1), *ind_25(1);

Mots étoilés spécifiques de la classe 4 :

```
*ida_02(5), *ind_02(2), *ind_04(2), *ind_118(1), *ind_19(2), *sex_02(11), *temp_02(6);
Mots étoilés spécifiques de la classe 5 :
*ind_07(1), *ind_09(2), *ind_14(2), *ind_16(2), *ind_17(3), *ind_26(1), *ind_29(1), *ind_30(2);
```

```
-----
D1: Sélection des mots et des uce par classe
-----
```

```
D1 : Distribution des formes d'origine par racine
```

```
-----
Formes associées au contexte A
-----
```

```
A6 ensin+ : ensinada(1), ensinando(1), ensinar(2), ensino(4);
A6 planejamento : planejamento(7);
A5 ao : ao(8);
A5 aprendiz+ : aprendizado(2), aprendizagem(6);
A5 avali+ : avaliacao(8);
A5 farmaceutic+ : farmaceutica(2), farmaceuticas(1), farmaceutico(2);
A5 processo+ : processo(5);
A4 continu+ : continua(1), continuo(1);
A4 dev+ : deve(7);
A4 toda : toda(3);
A4 E : E(2);
A2 busc+ : busca(2), buscar(2);
A2 materia+ : materia(3);
A2 ministr+ : ministro(1);
A2 organizacao : organizacao(1);
A2 psicolog+ : psicologia(1), psicologico(1);
A2 relacionados : relacionados(3);
A2 tipo+ : tipo(1), tipos(1);
A2 o : o(25);
A2 ser : ser(6);
A1 dos : dos(3);
A1 pratic+ : pratica(3), praticas(1);
A0 ciencia+ : ciencia(1), ciencias(1);
A0 compreensao : compreensao(2);
A0 demonstr+ : demonstro(1);
A0 emocion+ : emocional(1);
A0 importante+ : importante(6), importantes(1);
A0 inova+ : inovacao(2);
A0 instituicao : instituicao(2);
A0 necessit+ : necessitamos(1), necessito(1);
A0 particip+ : participar(1);
A0 relacionad+ : relacionado(2);
A0 de : de(21);
A0 para : para(17);
A0 para-que : para-que(2);
A0 aqueles : aqueles(1);
```

```
-----
Formes associées au contexte B
-----
```

```
B6 vez+ : vez(1), vezes(5);
B5 as : as(7);
B5 curso+ : curso(6), cursos(1);
B5 dificuldade+ : dificuldade(8), dificuldades(1);
B5 tempo : tempo(6);
B3 agronom+ : agronoma(1), agronomo(1);
B3 docencia : docencia(2);
B3 tecn+ : tecnicas(1);
B3 pois : pois(10);
B3 outros : outros(2);
B3 hoje : hoje(2);
B2 esta : esta(3);
B2 me : me(3);
B1 disciplina+ : disciplina(2), disciplinas(3);
B1 na : na(6);
B1 A : A(2);
B0 bas+ : base(1), basica(1);
B0 da : da(9);
B0 depend+ : dependo(1);
B0 educacao : educacao(1);
B0 lecion+ : lecionar(1), leciono(1);
B0 muita : muita(1);
B0 necessidade+ : necessidade(1);
B0 uma : uma(4);
B0 com : com(6);
B0 nos : nos(2);
B0 todo : todo(2);
```

```
-----
Formes associées au contexte C
-----
```

```
C6 parte : parte(3);
C6 pedagog+ : pedagogia(1), pedagogica(2), pedagogico(2);
C5 didat+ : didatica(6);
C5 domin+ : domina(1), dominar(1), dominio(2);
C5 sem : sem(3);
C4 esforco : esforco(1);
C4 facil+ : facilitar(1);
C4 gost+ : gostam(1), gostar(1);
C4 nas : nas(2);
C4 nao : nao(4);
C4 talvez : talvez(2);
```

C3 acho : acho(3);
 C3 fic+ : fica(1), ficam(1);
 C2 gente : gente(3);
 C1 conteudo+ : conteudo(3);
 C1 essas : essas(2);
 C0 assunto+ : assunto(1);
 C0 lidar : lidar(1);
 C0 medic+ : medicina(1);
 C0 motiva+ : motivacao(1);
 C0 poss+ : possa(1), posso(1);
 C0 quest+ : questoes(1);
 C0 sej+ : seja(2);
 C0 turma : turma(2);
 C0 veterinari+ : veterinaria(1);
 C0 tem : tem(2);
 C0 ter : ter(5);
 C0 sobre : sobre(2);
 C0 mas : mas(2);
 C0 quando : quando(2);
 C0 algo : algo(1);
 C0 eles : eles(2);
 C0 essa : essa(1);
 C0 minhas : minhas(1);
 C0 ainda : ainda(1);
 C0 entao : entao(1);
 C0 mais : mais(4);
 C0 tambem : tambem(3);

 Formes associées au contexte D

D5 atualiz+ : atualizacao(1), atualizada(2), atualizar(1);
 D5 laboratorio : laboratorio(4);
 D5 mant+ : manter(4);
 D5 sala : sala(6);
 D5 ou : ou(4);
 D5 esse : esse(3);
 D4 aula+ : aula(9);
 D4 dar : dar(2);
 D4 maior : maior(3);
 D4 alguns : alguns(2);
 D3 dificil : dificil(3);
 D3 sou : sou(4);
 D3 no : no(8);
 D3 muito : muito(3);
 D2 nest+ : nesta(1), neste(1);
 D2 sab+ : saber(3), sabia(1);
 D2 tenh+ : tenha(1), tenho(2);
 D2 tive : tive(2);
 D2 em : em(7);
 D1 prepar+ : preparar(1), preparou(1);
 D1 por : por(2);
 D1 eu : eu(7);
 D1 o-que : o-que(3);
 D1 voce : voce(2);
 D0 ajud+ : ajuda(1);
 D0 cientific+ : cientifica(1);
 D0 diferente+ : diferente(1);
 D0 exemplo : exemplo(1);
 D0 faz+ : faz(1), fazem(2);
 D0 grande+ : grande(2);
 D0 pod+ : poder(3);
 D0 relacao : relacao(1);
 D0 vida : vida(1);
 D0 temos : temos(2);
 D0 por-isso : por-isso(1);
 D0 que : que(9);
 D0 se : se(3);
 D0 alem-disso : alem-disso(1);
 D0 cada : cada(2);
 D0 meu : meu(3);
 D0 minha : minha(5);
 D0 melhor : melhor(1);

 Formes associées au contexte E

E5 conhecimento+ : conhecimento(21), conhecimentos(7);
 E5 dedic+ : dedicacao(18), dedicam(1);
 E5 responsabilidade : responsabilidade(11);
 E4 acredit+ : acreditam(1), acreditar(1), acredito(3);
 E4 amor : amor(7);
 E4 comprometimento : comprometimento(6);
 E4 docente : docente(11);
 E4 form+ : forma(2), formacao(7), formam(1), formar(4);
 E4 importancia : importancia(4);
 E4 necessar+ : necessario(7);
 E4 pessoa+ : pessoas(1), pessoas(4);
 E4 saude : saude(4);
 E4 assim : assim(6);
 E4 o : o(12);
 E3 compromisso : compromisso(4);
 E3 consider+ : consideracao(1), considero(2);
 E3 exig+ : exige(7), exigente(1), exigir(1);
 E3 paci+ : paciencia(7), pacientes(1);
 E3 realiz+ : realizacao(3), realizar(1);
 E3 so : so(5);

E2 aluno+ : aluno(8), alunos(18);
 E2 das : das(7);
 E2 etic+ : etica(3), etico(1);
 E2 os : os(21);
 E2 pela : pela(4);
 E2 professor+ : professor(16), professores(1);
 E1 estud+ : estudo(4);
 E1 perseveranca : perseveranca(4);
 E1 precis+ : precisa(8), precisamos(1), precisao(1), preciso(1);
 E1 problema+ : problema(2);
 E1 trabalh+ : trabalhar(2), trabalho(15);
 E1 utiliz+ : utilizado(1), utilizo(1);
 E1 caso : caso(3);
 E1 porque : porque(3);
 E1 portanto : portanto(3);
 E1 isso : isso(6);
 E1 o-mais : o-mais(3);
 E0 ambient+ : ambientais(1);
 E0 aprend+ : aprenda(1), aprendam(1), aprende(1), aprender(1);
 E0 area+ : area(9), areas(1);
 E0 dia : dia(2);
 E0 do : do(16);
 E0 entender+ : entender(3), entenderam(1);
 E0 especif+ : especificas(1), especifico(3);
 E0 exigido+ : exigido(1), exigidos(2);
 E0 fundamental : fundamental(1);
 E0 principal+ : principal(2), principalmente(2);
 E0 profissao : profissao(6);
 E0 profission+ : profissionais(2), profissional(4);
 E0 teor+ : teorico(1);
 E0 a : a(33);
 E0 e : e(62);
 E0 sao : sao(8);
 E0 como : como(12);
 E0 ele : ele(4);
 E0 meus : meus(2);
 E0 mim : mim(8);
 E0 qualquer : qualquer(2);
 E0 sua : sua(3);
 E0 tudo : tudo(3);
 E0 primeiro : primeiro(2);

 D1: Tri des uce par classe

Suffixe de l'analyse : 121

Clé sélectionnée : A

108 27 #avaliacao; #planejamento; contextualizacao; problematizacao; #aprendizagem. #para mim #a avaliacao e um #processo que #deve #ser #contínuo e diagnostico, e #o ponto principal no trabalho do docente, pois através da #avaliacao obtemos os indicadores necessarios #para a melhoria do #processo #de #ensino/ #aprendizagem.

30 19 portanto nossa profissao pode #ser resumida como uma #busca incessante #ao conhecimento. #E um #processo dialético, quanto mais eu leio e #ensino, mais #necessito #de #aprendizagem e #busca #ao conhecimento.

100 19 #para mim e complicado #ensinar #toda a #materia #relacionado #ao conhecimento que #o #farmaceutico precisa ter.

90 15 tambem os saberes #relacionados com #o desenvolvimento #emocional e #psicologico #dos alunos, pois #necessitamos disso #para #pratica docente. os conhecimentos #relacionados com a gestao e #o #planejamento tambem sao #importantes #para a #organizacao do trabalho docente.

98 12 #planejamento, #inovacao, paciencia, #compreensao, estudo. O trabalho #de professor precisa #de #planejamento #para preparacao das aulas, precisa #de #inovacao e paciencia. O professor precisa ter #compreensao #de #toda a #materia a #ser #ensinada. #para mim o-que-e #importante e #toda #materia referente #ao #farmaceutico, como ele #deve atuar e o-que pode #ser feito.

99 11 #E #importante salientar os riscos e cuidados dentro da area #farmaceutica. acho #importante #o professor renovar as ideias, os formatos das aulas, #ensinar a legislacao necessaria #para a #pratica #farmaceutica e #buscar maneiras #de #avaliacao #para o-melhor #aprendizado do aluno.

109 10 O professor tem que conhecer os diversos instrumentos #de #avaliacao, ter #o dominio das #praticas didaticas voltadas as #ciencias exatas e e claro, ter #o dominio #dos conceitos #de fisica e matematica aplicados a cada area correspondente #ao curso que #ministro aulas.

113 7 #para isto, #o papel do professor #deve #ser #de instruir #o #aprendizado, #para-que #o aluno possa da melhor forma assimilar os conteudos e instaurar os mesmos no seu conhecimento futuro #ao longo de-todo #o #processo #de graduacao.

24 6 tambem acho #importante os conhecimentos #relacionados com a educacao, como a #avaliacao e didatica do #ensino. eu trabalho a muito tempo com a CPA, entao todo dia recebo da ouvidoria, recomendações #dos alunos #relacionado com #o #tipo #de aula #de tal professor.

43 5 #planejamento, preparacao, #avaliacao, #ensino. eu coloquei #o principal fator #para #o trabalho docente #o #planejamento, pois #o trabalho do professor precisa #ser muito bem planejado #para-que possamos alcancar nossos objetivos em sala #de aula, que e a #aprendizagem do aluno.

104 5 dedicacao, sensibilidade, perseveranca, conhecimento e amor. #para mim a dedicacao #ao trabalho, #ao aluno, a #instituicao e o-que garante #o sucesso educacional. O professor #deve ter dedicacao, sensibilidade com os alunos, perseveranca, amor a profissao. #para mim os conhecimentos essenciais #para meu trabalho sao, #psicologia, didatica, metodologia, #ciencia #farmaceuticas.

37 4 pois comunicacao empresarial nao e algo que-se aprende somente com academia. no curso #de publicidade #o professor #deve ter outros #tipos #de habilidades, alem daqueles aprendidas da faculdade.

112 4 #aprendizagem; dedicacao; paciencia; aprimoramento; futuro. alem-de apenas aplicar os conteudos repassados os alunos, #o #processo #de #aprendizagem e didatico e #deve evoluir a cada encontro em sala #de aula.

36 3 na minha area como ele e mais #pratica, #o conhecimento exigido sao #aqueles voltados #para #o #planejamento e execucao #de projetos, ou seja, eu #demonstro a eles, #o meu conhecimento empirico, que aprendi durante esses anos,

67 2 tambem acho que #o professor #deve #buscar informacoes complementares, uma atualizacao do conteudo, pois todo ano exige #de nos uma reflexao do que estamos #ensinando. por-isso acho #importante e #o professor #participar #de cursos, congressos, eventos etc, #para manter se atualizado em diversas areas do conhecimento.

Suffixe de l'analyse : 121

Clé sélectionnée : B

103 23 outra #dificuldade tambem e que #as #vezes os alunos subestimam nossa idade, em relacao a experiencia #na #docencia, fazendo perguntas o #tempo #todo para poder #nos testar.

121 15 minha #dificuldade #esta relacionada #com a falta de #tempo, #pois sou coordenadora do #curso.

71 11 para o #curso de veterinaria. todas essas #disciplinas sao importantes para a formacao do medico veterinario. minha #dificuldade #esta no dominio #da turma, #pois a turma de medicina veterinaria e numerosa, #as #vezes a gente se estressa um pouco.

97 11 eu sou #agronoma mas fui buscar formacao #na area educacional. fiz um #curso de aperfeiçoamento para bachareis que queriam #lecionar. #hoje essas #tecnicas #me ajudam muito em sala aula. #A grande #dificuldade e conciliar o #tempo de aula #com #outros atividades, #pois o #agronomo tambem trabalha em empresas.

9 7 mas #as #disciplinas que eu #leciono necessitam que eu seja exigente o #tempo #todo, #pois #dependo de prazos para entrega de trabalhos.

12 7 como profissional #da #educacao eu tenho #dificuldade de estabelecer a interdisciplinaridade #nos #cursos, #pois como eu venho #uma area #da geografia fisica, tenho a #dificuldades #as #vezes de adequar a aula conforme a #necessidade do #curso.

33 7 #as #vezes, confesso a voce, chega a ser frustrante a atitude de certos alunos perante a sua #disciplina. existe #uma desvalorizacao #da profissao em qualquer sentido #da profissao docente e isso #me deixa indignada.

39 6 #A #dificuldade #esta em poder se dedicar exclusivamente para instituicao, #pois seu eu pudesse, investiria #na agencia escola do #curso, trabalharia mais #tempo #com os alunos em projetos de extensao.

46 4 minha #dificuldade #hoje, e tentar manter o interesse #da turma #na minha #disciplina, #pois observo que cada #vez mais os alunos chegam a faculdade #com #uma #base ruim #na leitura e interpretacao de texto.

50 4 essa e a minha maior #dificuldade, #pois a forma que e trabalhada no inicio dos periodos #as #disciplinas #basica, acabam afetando o rendimento #da minha em #outros periodos, #pois tenho que voltar atras para explicar sobre o assunto.

68 4 so assim para conseguir um trabalho efetivo #na area #da #docencia, #com #muita paciencia e equilibrio. meu desafios ainda sao adquirir mais conhecimentos, talvez fazer um doutorado, #pois #me sinto #as #vezes ultrapassado em termos do conhecimento.

Suffixe de l'analyse : 121
Clé sélectionnée : C

2 30 eu #acho que #quando a #gente #domina do #conteudo, as disciplinas especificas #ficam #mais facies para conquistar a #turma. eu #posso #gostar de varias disciplinas, #mas #quando eu leciono #algo que eu tenho conhecimento, vou atras-de noticias e me #esforco #mais #ainda nesta disciplina.

7 19 o conhecimento #pedagogico e importante #mas de nada adianta #sem #ter o #dominio de #conteudo. uma falha minha #talvez, meu defeito, e que #nao sou flexivel, pois sou exigente #nas #minhas disciplinas.

64 11 #eles #gostam disso e a #gente precisa se adequar a #essas #questoes.

75 11 #ter #mais #didatica e #dominio da #turma.

56 10 apesar-de ensinar disciplinas relacionadas com #parte de bioquimica e microbiologia, #sem a #pedagogia eu #nao consigo dar aula, ou #seja, #sem a #didatica #fica dificil os alunos entenderem o-que eu ensino.

74 10 #tambem #acho importante #lidar com #didatica, #motivacao, etica, com os alunos. como eu fiz bacharelado, #nao tive #essa #parte #pedagogica em minha formacao, hoje eu vejo que isso me faz falta, #talvez #seja isso meu defeito como professor.

105 9 na minha pratica docente o-mais importante e a #didatica, porque e a dinamica de troca com o aluno que possibilita a obtencao de conhecimento. de nada adianta #ter um grande tesouro #nas mãos, se #nao for capaz de compartilha-lo com-que #mais necessita. para mim, a dificuldade esta em ailiar a #parte #pedagogica, #didatica com as ciencias farmaceuticas.

19 8 #entao eu peço para #eles fazerem todo semestre maquetes #sobre determinado #assunto para #facilitar a aprendizagem. A #gente ate apresentou num congresso internacional #sobre #essas maquetes, foi bem legal.

96 4 para isso precisamos assumir uma postura que #possa inserir no mercado um profissional com os demais saberes. O professor #tem que #dominar o #conteudo especifico da sua disciplina e #tambem #ter o conhecimento #pedagogico.

18 2 #acho importante #tambem #ter o conhecimento da #didatica, pois como na minha area, que e #medicina #veterinaria, muitos alunos #tem dificuldade de entender certas coisas microscopicas,

Suffixe de l'analyse : 121
Clé sélectionnée : D

87 43 digo atencao #no #laboratorio e #muito importante #saber agir corretamente, para-que o meu dicamento #tenha qualidade. #meu desafio e #manter a qualidade #em #sala de #aula e #no #laboratorio.

14 17 fiz bacharelado e o primeiro contato #que #tive como professora foi aqui. #no comeco foi #dificil pois #eu nao #sabia exatamente o-que era #dar #aula, mas com tempo a gente vai pegando o jeito.

84 14 #tenho #que as vezes limitar #esse tipo de #aula, devido a #minha dificuldade de lidar com certas situacoes #no #laboratorio. outra questao e o tempo, como #eu dou quarenta horas, sobra #muito pouco tempo para #poder #se #atualizar #ou #preparar algo #diferente #em #sala de #aula.

3 13 #no #meu caso, como #eu #sou da area de economia, fica #dificil me #manter #atualizada, pois pela falta de tempo, as vezes nao consigo #saber de tudo #que esta acontecendo #nesta area.

21 13 #minha #maior dificuldade e ter dominio da turma, pois #neste semestre #por #exemplo tive #mos uma #sala com mais de sessenta alunos, fica #dificil de #poder trabalhar exatamente o-que #você e #preparou para a #aula.

13 11 #eu #tenho pouca experiencia #em #sala de #aula, mas #faz a um #grande diferenca #voce ter o conhecimento pedagogico, pois #eu #sou pesquisadora e #tive #que me virar para #poder #dar #aula.

59 6 a gente precisa ter forca para #manter os alunos #em #sala de #aula e tentar evitar o maximo a evasao desses.

27 5 #minha historia de #vida como professora. #alem-disso, #temos a CPA #que #ajuda o professor #se autoavaliar, pois todo semestre #temos uma avaliacao de #cada professor, deixando bem claro qual a #maior dificuldade dele encontrada #em #sala de #aula.

28 2 #minha #maior dificuldade, #ou #melhor, preocupacao, sao as avaliacoes #que os alunos #fazem, do professor e da instituicao, pois #sou responsavel #por #esse setor, e #por-isso devo #manter #se #atualizada #em #relacao as acontecimentos da instituicao para repassar essas informacoes para a coordenacao geral.

Suffixe de l'analyse : 121
Clé sélectionnée : E

85 14 mundo melhor, novos #conhecimentos, conceitos, #etica, #paciencia. #O #professor tem #a obrigação de #formar #pessoas qualificadas para o mercado de #trabalho para contribuir para um mundo melhor.

48 11 #conhecimento, #perseverancia, #dedicacao, esperanca. #primeiro o #professor #precisa saber da #sua #importancia na #formacao de #pessoas melhores no mundo, para nos #e para nossos filhos. #portanto #a #profissao #docente #precisa de #dedicacao #e esperanca. #O #professor #precisa ter sa

bedoria, #paciencia #e tolerancia.

119 11 #0 #trabalho #como #docente #e para #mim uma #realizacao #como #profissional mas o onus d
esse #e #a #dedicacao externa #pela #responsabilidade que esse cargo #exige. para #mim o #conhecime
nto de psicologia, nutricao, #formacao basica #e avancada, #precisamos ser um #profissional complet
o #e humano em todos #os sentidos.

69 8 #responsabilidade social, #compromisso, #dedicacao, #conhecimento #e gratificacao. primei
ramente o #professor deve ter #responsabilidade com #os futuros #profissionais #e com #a populacao
que aguarda esses #alunos com #a devida qualificacao, #como havia dito.

118 8 #dedicacao, #amor, #comprometimento, respeito #e #formacao. #como sou nutricionista #e #n
ecessario passar #amor #a #profissao aos #alunos, pois #so #assim eles #entenderam #a #importancia
de #sua #profissao futuramente.

116 6 #comprometimento; #dedicacao; respeito; #estudo; #formacao. para #mim o #comprometimento
tanto com #a #formacao dos #alunos quanto com #a contribuicao com #a ciencia #e #o-mais importante
no #trabalho #docente.

83 5 #responsabilidade, tolerancia, #conhecimento, #paciencia, informacao. todo #professor tem
uma grande #responsabilidade que #e #formar #os #alunos para futuramente eles sejam responsaveis #
pela #saude #das #pessoas. no meu #caso, #a #conhecimento da quimica, #e #os calculos #sao #necessa
rio para meu #trabalho #docente. minha maior dificuldade ainda #e o dominio da turma, #principalmen
te em aulas praticas no laboratorio.

86 5 para #isso #e #necessario #ele disseminar novos #conhecimentos, conceitos para #os #aluno
s, de #forma #etica. #os saberes que mais necessito na minha #area #sao atencao #a disciplina, calc
ulo, #precisao.

35 4 #comprometimento, #dedicacao, #amor, habilidade #e #conhecimento. bom, acima-de #tudo o #
professor deve ter #comprometimento #e gostar #do que #ele faz. #0 #trabalho #docente #exige uma #d
edicacao #como #qualquer outra #profissao que fazemos com-amor #e carinho.

95 4 #perseveranca, #conhecimento, #dedicacao, #amor #e postura. eu #acredito que temos #respo
nsabilidade para-com as #pessoas, #acreditar que #e possivel fazer diferenca #e ter #perseveranca.
tambem tem o fator #do coeficiente emocional, que deve se levado em #consideracao. #os #conheciment
os dependem #do #professor assumir uma postura, reconhecer valores, ter coragem moral, #etica, ser
imparcial nas decisoes.

40 3 orientar, conduzir, pesquisar, #comprometimento. #acredito que #a #principal funcao #do #
professor #e orientar #os #alunos. para #isso #ele #precisa saber #como conduzir uma aula, preparar
, pesquisar, transmitir #os #conhecimentos aos #alunos.

70 3 por-isso ha um #compromisso intrinseco de-todo #professor com #a sociedade, nao podemos s
implesmente #formar o #aluno por #formar. existe um monte faculdades por ai que simplesmente dao di
ploma. na minha #area #os #conhecimentos #exigidos #sao aqueles que eu leciono, imunologia, legisla
cao, microbiologia, patologia, etc.

77 3 para #mim, o-que ajuda #e ter uma boa convivencia com #os #alunos, ser sociavel pois o #t
rabalho #docente #exige #trabalho em equipe, funcionario da instituicao, #professores #e #alunos.

78 3 tambem #exige #paciencia #porque #a gente #precisa #entender o modo de #como cada-um #apr
ende #e demonstrar #amor #a docencia demonstrando para #os #alunos #a #importancia da #formacao em
determinada #area #do #conhecimento.

80 3 motivacao, #amor, #responsabilidade, #dedicacao, reconhecimento. A motivacao #e o #princi
pal fator no #trabalho #docente, pois sendo influenciado #pela colaboracao #e respeito dos #alunos,
infraestrutura da instituicao #e salario pagos em #dia.

81 3 #so #assim #e possivel #trabalhar com-amor, #responsabilidade, #dedicacao #e ter o devido
reconhecimento. para #mim #o-mais importante #e #conhecimento de conteudo, #e #a pratica com #os #
pacientes que diversas patologias.

101 3 #responsabilidade, #paciencia, #dedicacao, #compromisso, #conhecimento. #0 #professor dev
e ter #responsabilidade, pois participamos da #formacao #do cidadao. para #isso #e #necessario #pac
iencia, #dedicacao #e #compromisso com #sua disciplina. para #mim o #conhecimento cientifico, #teor
ico #e o pratica #das ciencias da #saude #sao importantes.

106 3 #dedicacao, #amor, #estudo, #perseveranca, entusiasmo. #0 #professor acima-de #tudo #prec
isa acima-de #tudo #dedicacao #a #profissao. #0 #conhecimento #especifico #e importante para discip
lina. mas tambem #e importante #e #conhecimento geral sobre #os assuntos da #area #como por exemplo
com comportamento #etico empresarial.

D2: Calcul des "segments répétés"

Seuls les 20 SR les plus fréquents sont retenus ici :

2 11 para mim
4 11 em sala de aula+
2 11 os conhecimento+
2 11 os aluno+
2 10 com a
2 9 do aluno+
2 8 as vez+
3 7 no meu caso
2 7 e a
2 7 paci+ e
2 7 dos aluno+
2 7 dar aula+
2 6 o conhecimento+
2 6 e que
2 6 e de
2 6 e necessar+
2 6 a disciplina+
2 5 um trabalh+
2 5 no laboratorio
3 5 na minha area+

D2: Calcul des "segments répétés" par classe

*** classe n° 1 (20 SR maximum) ***

2 1 4 para mim
2 1 3 processo+ de
4 1 2 em sala de aula+
3 1 2 ter o domin+
2 1 2 e o-que
2 1 2 os conhecimento+
3 1 2 necessar+ para a
2 1 2 dos aluno+
2 1 2 do aluno+

```

4 1 2 acho importante+ o professor+
2 1 1 o trabalh+
4 1 1 o professor+ tem que
4 1 1 o professor+ precis+ ter
4 1 1 o professor+ dev+ ter
3 1 1 no trabalh+ docente
3 1 1 na minha area+
2 1 1 eu nao
2 1 1 eu trabalh+
2 1 1 se atualiz+
3 1 1 que e a

```

*** classe n° 2 (20 SR maximum) ***

```

2 2 5 as vez+
2 2 4 do curso+
3 2 2 minha dificuldade+ esta
2 2 2 o tempo
2 2 2 medic+ veterinari+
2 2 2 curso+ de
2 2 2 as disciplina+
2 2 1 so assim
2 2 1 um trabalh+
2 2 1 sua disciplina+
3 2 1 na minha disciplina+
3 2 1 na area+ da
2 2 1 na area+
2 2 1 minha dificuldade+
2 2 1 eu sou
2 2 1 eu tenh+
3 2 1 que eu lecion+
2 2 1 que eu
2 2 1 que e
2 2 1 pois sou

```

*** classe n° 3 (20 SR maximum) ***

```

2 3 2 acho importante+
4 3 1 o professor+ tem que
2 3 1 o conhecimento+
4 3 1 o-mais importante+ e a
3 3 1 sua disciplina+ e
3 3 1 na minha area+
2 3 1 na minha
2 3 1 eu nao
2 3 1 eu lecion+
3 3 1 eu acho que
3 3 1 que eu tenh+
2 3 1 que e
3 3 1 que a de
2 3 1 pois sou
2 3 1 como eu
2 3 1 para mim
2 3 1 para isso
2 3 1 para a
2 3 1 de e
2 3 1 de conteudo+

```

*** classe n° 4 (20 SR maximum) ***

```

4 4 5 em sala de aula+
2 4 4 no laboratorio
2 4 3 os aluno+
3 4 2 minha maior dificuldade+
2 4 2 se atualiz+
2 4 2 para pod+
2 4 2 dar aula+
2 4 2 as vez+
3 4 1 no meu caso
2 4 1 no trabalh+
3 4 1 meus aluno+ e
2 4 1 eu nao
2 4 1 eu sou
3 4 1 eu trabalh+ em
2 4 1 eu tenh+
3 4 1 que a gente
2 4 1 pois sou
2 4 1 para-que o
3 4 1 como eu sou
2 4 1 como eu

```

*** classe n° 5 (20 SR maximum) ***

```

2 5 5 com a
2 5 5 e necessar+
2 5 4 para mim
2 5 4 para isso
2 5 4 os conhecimento+
2 5 4 do aluno+
2 5 3 so assim
3 5 3 no meu caso
3 5 3 na minha area+
2 5 3 a profissao
2 5 3 a disciplina+
2 5 3 os aluno+
2 5 3 acredit+ que
3 5 2 o trabalh+ docente
2 5 2 um trabalh+
3 5 2 no trabalh+ docente

```

```

2 5 2 na minha
2 5 2 meus aluno+
3 5 2 pois so assim
2 5 2 para a

```

D3: C.A.H. des mots par classe

C.A.H. du contexte lexical A

```

Fréquence minimum d'un mot      :      5
Nombre de mots sélectionnés      :      6
Valeur de clé minimum après calcul :      2

```

```

Nombre d'uce analysées          :      16
Seuil du chi2 pour les uce      :      0
Nombre de mots retenus          :      6
Poids total du tableau          :      38

```

```

      |----|----|----|----|----|----|----|----|----|
A6 ensin+      |-----+-----+-----+-----+
A5 avaliac+    |-----+-----+-----+-----+
A6 planejamento |-----+-----+-----+-----+
A5 aprendiz+   |-----+-----+-----+-----+
A5 ao          |-----+-----+-----+-----+
A4 dev+        |-----+-----+-----+-----+

```

C.A.H. du contexte lexical B

```

Fréquence minimum d'un mot      :      5
Nombre de mots sélectionnés      :      5
Valeur de clé minimum après calcul :      2

```

```

Nombre d'uce analysées          :      12
Seuil du chi2 pour les uce      :      0
Nombre de mots retenus          :      5
Poids total du tableau          :      33

```

```

      |----|----|----|----|----|----|----|----|----|
B5 dificuldade+ |-----+-----+-----+-----+
B5 curso+       |-----+-----+-----+-----+
B5 tempo        |-----+-----+-----+-----+
B6 vez+         |-----+-----+-----+-----+
B5 as           |-----+-----+-----+-----+

```

C.A.H. du contexte lexical C

C.A.H. du contexte lexical D

```

Fréquence minimum d'un mot      :      5

```

C.A.H. du contexte lexical E

```

Fréquence minimum d'un mot      :      5
Nombre de mots sélectionnés      :      14
Valeur de clé minimum après calcul :      2

```

```

Nombre d'uce analysées          :      28
Seuil du chi2 pour les uce      :      0
Nombre de mots retenus          :      14
Poids total du tableau          :      155

```

```

      |----|----|----|----|----|----|----|----|----|
E4 necessar+   |-----+-----+-----+-----+
E2 das         |-----+-----+-----+-----+
E4 form+       |-----+-----+-----+-----+
E4 pessoa+     |-----+-----+-----+-----+
E3 paci+       |-----+-----+-----+-----+
E2 professor+  |-----+-----+-----+-----+
E5 conhecimento+ |-----+-----+-----+-----+
E2 aluno+      |-----+-----+-----+-----+
E2 os          |-----+-----+-----+-----+
E4 docente     |-----+-----+-----+-----+
E3 exig+       |-----+-----+-----+-----+
E5 responsabilidade |-----+-----+-----+-----+
E5 dedic+      |-----+-----+-----+-----+
E4 amor        |-----+-----+-----+-----+

```

APÊNDICE 2

RELATÓRIO GERADO PELO EVOC

fichier initial : C:\Users\acer\Desktop\RS CESCAGE\RS CES.Tm2

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS

Nous avons en entree le fichier : C:\Users\acer\Desktop\RS CESCAGE\RS CES.Tm2

ON CREE LE FICHIER : C:\Users\acer\Desktop\RS CESCAGE\RS CES.dis et C:\Users\acer\Desktop\RS CESCAGE\RS CES.tm3

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS
:FREQ.: 1 * 2 * 3 * 4 * 5 *	
abrangente	: 1: 0* 0* 0* 0* 1*
aluno	: 1: 0* 0* 0* 1*
amor	: 23: 9* 7* 1* 2* 4*
moyenne : 2.35	
aprendizado	: 17: 2* 3* 3* 5* 4*
moyenne : 3.35	
aprimoramento	: 2: 0* 1* 0* 0* 1*
articulação	: 1: 0* 1*
associação	: 2: 0* 0* 0* 2*
atualização	: 9: 2* 3* 1* 1* 2*
moyenne : 2.78	
auto_avaliação	: 1: 0* 0* 0* 1*
auto_estima	: 4: 0* 0* 2* 1* 1*
avaliar	: 2: 0* 0* 0* 1* 1*
ação	: 1: 1*
bom_senso	: 2: 0* 1* 0* 0* 1*
cansativo	: 2: 1* 1*
coerência	: 2: 1* 0* 0* 0* 1*
competência	: 2: 0* 1* 1*
compreensão	: 3: 0* 0* 1* 2*
comprometimento	: 14: 5* 2* 5* 1* 1*
moyenne : 2.36	
compromisso	: 5: 2* 2* 0* 1*
moyenne : 2.00	
comunicação	: 2: 1* 0* 1*
conduzir	: 2: 0* 2*
conhecimento	: 18: 3* 5* 3* 4* 3*
moyenne : 2.94	
conscientização	: 1: 1*

contextualização : 2: 0* 1* 0* 1*

coragem : 2: 0* 1* 0* 1*

correção : 1: 0* 0* 0* 0* 1*

credibilidade : 1: 0* 0* 0* 1*

crescimento : 2: 0* 0* 0* 1* 1*

cultura : 2: 0* 0* 0* 1* 1*

curiosidade : 1: 0* 0* 0* 1*

dedicação : 38: 13* 8* 7* 7* 3*
moyenne : 2.45

desafio : 5: 1* 0* 1* 1* 2*
moyenne : 3.60

desgastante : 4: 1* 1* 2*

desvalorização : 2: 0* 0* 1* 1*

digno : 2: 0* 0* 0* 1* 1*

disciplina : 2: 0* 0* 1* 0* 1*

educador : 1: 1*

emocionante : 3: 0* 2* 0* 0* 1*

empatia : 8: 2* 0* 2* 0* 4*
moyenne : 3.50

emprego : 1: 0* 0* 0* 0* 1*

ensinar : 6: 2* 0* 2* 1* 1*
moyenne : 2.83

entusiasmo : 1: 0* 0* 0* 0* 1*

envolvimento : 1: 0* 0* 0* 0* 1*

equilíbrio : 3: 0* 1* 1* 0* 1*

eqüidade : 3: 0* 0* 0* 0* 3*

esforço : 5: 2* 1* 1* 0* 1*
moyenne : 2.40

esperança : 3: 1* 0* 0* 0* 2*

estimulante : 2: 1* 0* 0* 0* 1*

estudo : 10: 2* 0* 4* 2* 2*
moyenne : 3.20

exemplo : 2: 1* 0* 1*

experiência : 6: 0* 1* 0* 4* 1*
moyenne : 3.83

facilidade : 1: 0* 0* 0* 1*

 flexibilidade : 3: 0* 0* 0* 2* 1*

 formação_continuada : 5: 0* 0* 1* 2* 2*
 moyenne : 4.20
 formação_continuada : 11: 2* 3* 2* 4*
 moyenne : 2.73
 frustração : 2: 0* 1* 0* 0* 1*

 gerenciamento : 1: 0* 0* 0* 1*

 gratificante : 5: 2* 1* 1* 1*
 moyenne : 2.20
 habilidade : 3: 0* 0* 1* 1* 1*

 honesto : 3: 0* 2* 1*

 humildade : 4: 2* 1* 1*

 iguade : 1: 0* 0* 0* 1*

 igualdade : 2: 0* 0* 0* 0* 2*

 importante : 2: 2*

 incentivo : 2: 1* 0* 1*

 informação : 4: 0* 2* 1* 0* 1*

 injusto : 2: 1* 1*

 inovador : 4: 0* 1* 1* 1* 1*

 inspiração : 1: 0* 0* 0* 1*

 integração : 2: 0* 0* 0* 0* 2*

 interação : 1: 0* 1*

 justiça : 3: 0* 0* 0* 2* 1*

 luta : 2: 0* 0* 1* 1*

 mediação : 2: 2*

 mestre : 1: 1*

 motivação : 9: 4* 1* 0* 2* 2*
 moyenne : 2.67
 mundo_melhor : 1: 1*

 nobre : 1: 1*

 oportunidade : 2: 1* 0* 1*

 organização : 15: 3* 4* 3* 4* 1*
 moyenne : 2.73

orientar : 2 : 1* 0* 1*

otimismo : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*

paciência : 15 : 0* 3* 5* 5* 2*
moyenne : 3.40

paixão : 2 : 0* 2*

perseverança : 7 : 1* 1* 2* 2* 1*
moyenne : 3.14

persistência : 4 : 1* 1* 1* 0* 1*

persitência : 2 : 0* 2*

pesquisador : 3 : 0* 0* 1* 0* 2*

pesquisar : 2 : 0* 0* 2*

planejamento : 5 : 3* 1* 1*
moyenne : 1.60

postura : 7 : 0* 1* 2* 2* 2*
moyenne : 3.71

prazer : 12 : 3* 3* 3* 2* 1*
moyenne : 2.58

preparo : 6 : 0* 2* 2* 0* 2*
moyenne : 3.33

profissional : 1 : 0* 0* 0* 1*

qualificação : 4 : 1* 1* 1* 1*

questionamento : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*

realização : 3 : 0* 0* 2* 0* 1*

recompensa : 2 : 0* 1* 1*

reconhecimento : 2 : 0* 0* 0* 0* 2*

relacionamento : 3 : 0* 0* 2* 1*

renovação : 1 : 0* 0* 0* 0* 1*

respeito : 8 : 2* 1* 2* 1* 2*
moyenne : 3.00

responsabilidade : 17 : 4* 5* 3* 4* 1*
moyenne : 2.59

saber : 8 : 1* 3* 3* 1*
moyenne : 2.50

satisfação : 2 : 1* 0* 0* 0* 1*

segurança : 1 : 0* 0* 1*

sensibilidade : 1 : 0* 1*

seriedade : 10 : 1* 5* 2* 0* 2*
moyenne : 2.70

sociabilidade : 10 : 0* 0* 3* 1* 6*
moyenne : 4.30

tempo : 1 : 0* 1*

tolerância : 2 : 1* 1*

trabalho : 2 : 0* 0* 0* 2*

técnica : 1 : 0* 0* 0* 1*

utopia : 5 : 0* 1* 1* 2* 1*

moyenne : 3.60

vocação : 6 : 2* 1* 1* 1* 1*

moyenne : 2.67

vontade : 6 : 0* 0* 2* 2* 2*

moyenne : 4.00

ética : 3 : 0* 0* 0* 2* 1*

DISTRIBUTION TOTALE : 499 : 100* 100* 100* 100* 99*

RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*

RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*

RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 117

Nombre total de mots cites : 499

moyenne generale : 3.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	29	29	5.8 %	499	100.0 %
2 *	36	101	20.2 %	470	94.2 %
3 *	13	140	28.1 %	398	79.8 %
4 *	7	168	33.7 %	359	71.9 %
5 *	7	203	40.7 %	331	66.3 %
6 *	5	233	46.7 %	296	59.3 %
7 *	2	247	49.5 %	266	53.3 %
8 *	3	271	54.3 %	252	50.5 %
9 *	2	289	57.9 %	228	45.7 %
10 *	3	319	63.9 %	210	42.1 %
11 *	1	330	66.1 %	180	36.1 %
12 *	1	342	68.5 %	169	33.9 %
14 *	1	356	71.3 %	157	31.5 %
15 *	2	386	77.4 %	143	28.7 %
17 *	2	420	84.2 %	113	22.6 %
18 *	1	438	87.8 %	79	15.8 %
23 *	1	461	92.4 %	61	12.2 %
38 *	1	499	100.0 %	38	7.6 %

APÊNDICE 3 QUESTIONÁRIO

Instrumento de coleta de dados

Projeto de Pesquisa sobre o trabalho docente relativo aos saberes docentes no Ensino Superior

Responsável: Guilherme Leonardo Freitas Silva

Objetivo: *Fazer o levantamento dos fatores que interferem no trabalho docente.*

Sexo: ☐ masculino; ☐ feminino. **Idade:** _____ anos

Trabalha há quanto tempo no CESCAGE? _____

Coordena algum curso? Se sim, qual? _____

Leciona quais disciplinas na IES CESCAGE _____

Carga-horária de trabalho do CESCAGE: _____

Carga-horária total de trabalho: _____

Local de trabalho além do CESCAGE ☐ Escola Pública; ☐ Municipal; ☐ Estadual; ☐ Escola Particular; Faculdade Particular ☐; Universidade Estadual ☐; Universidade Federal ☐; Outra (empresas, consultórios, hospital, etc) ☐ . Onde: _____

Contrato de trabalho ☐ CLT ☐ Professor Efetivo do Plano de Carreira; ☐ outro, qual?

Tempo de Magistério ☐ 0 a 5 anos; ☐ 6 a 10 anos; ☐ 11 a 15 anos; ☐ mais de 15 anos

Formação profissional

☐ Licenciatura incompleta ou em curso

☐ Graduado, não-licenciado

☐ Licenciatura completa

☐ Especialização; ☐ PDE; ☐ Mestrado; ☐ Doutorado; ☐ PhD

Carga horária semanal em sala de aula

☐ até 20 horas aula

☐ de 20 até 40 horas aula

☐ mais de 40 horas aula

Quantas _____

Possui horas pagas para o planejamento, a preparação de aulas e correção de materiais dos alunos

☐ Não; ☐ Sim . Quantas? _____

Número médio de alunos por turma

☐ até 20 alunos

☐ de 21 até 30 alunos

☐ de 31 até 40 alunos

☐ mais de 40 alunos.

CITE 5 PALAVRAS QUE DEFINEM O TRABALHO DOCENTE E JUSTIFIQUE A ESCOLHA DA PALAVRA LISTADA POR PRIMEIRO.

Justifique _____

Em relação aos saberes docentes:

QUAIS SABERES/CONHECIMENTOS SÃO EXIGIDOS NO SEU TRABALHO?

DESSES SABERES CITADOS ANTERIORMENTE QUAL É MAIS EXIGIDO NA SUA PRÁTICA DOCENTE? POR QUÊ?

Sobre as Informações prestadas:

☐ Não autorizo a divulgação das informações escritas nesse instrumento de coleta de informações.

☐ Autorizo a divulgação total ou parcial da informações escritas desde que seja preservada a minha identidade

☐ Estou disposto a fornecer informações adicionais sobre o conteúdo desse instrumento, por escrito ou entrevista, se os pesquisador julgar necessário para a pesquisa.

e-mail: _____ telefone: _____

Local:

Data:

Nome completo e legível:

Assinatura: