

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*ANÁDJA MARILDA GOMES BRAZ*

**TEORIAS IMPLÍCITAS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA  
SOBRE A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

NATAL / RN  
2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ANÁDJA MARILDA GOMES BRAZ**

**TEORIAS IMPLÍCITAS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE  
A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Isauro Beltrán Nuñez

NATAL/RN  
2006

ANÁDJA MARILDA GOMES BRAZ

**TEORIAS IMPLÍCITAS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE  
A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovado em: 19/06/2006

---

Prof. Dr. Isauro Beltrán Nuñez (Orientador)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iria Brzezinski

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Betânia Leite Ramalho

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Antonia Teixeira da Costa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Estela Costa Holanda Campelo

Dedico esta Tese aos que estiveram junto a mim durante todo este percurso acadêmico, partilhando estratégias, manifestando carinho e esperança para o alcance deste objetivo que deixou de ser só meu, para ser vivido e assumido com um seleto grupo de familiares e amigos.

## AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma tese de doutorado é um produto coletivo, embora implique, responsabilidade, dedicação e estresse que dizem respeito, predominantemente, a seu autor. Várias pessoas contribuíram para que esta pesquisa chegasse a bom termo. A todas elas registro minha gratidão.

A minha família, Emanuel (esposo), Jônatas, Mário e Emanuele (filhos) por saberem conviver, durante esse longo período, com minhas ausências, apesar de estar, em vários momentos, partilhando o mesmo ambiente familiar. Um especial agradecimento a Marinho, por me assessorar com sua sabedoria na arte da computação, respeitando meus limites nessa área de conhecimento.

Ao Professor Dr. Isauro Beltrán Núñez, mais que meu orientador acadêmico, um grande amigo com quem pude sempre me revitalizar em diversos momentos da vida, reconheço publicamente sua competência profissional, sua forma exigente, criativa e crítica de argüir as idéias apresentadas, dando norte a este trabalho. A Isauro meus irrestritos agradecimentos.

Minha gratidão ao amigo Dr. Paulo Afonso Linhares, por sua generosidade em ter me “adotado” politicamente, viabilizando condições legais para que eu pudesse concluir este Curso.

Aos colegas Professores, Mestrandos, Doutorandos e Bolsistas da Base de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com quem aprendi muito durante este período. Um agradecimento especial aos colegas, Wilson Costa Soares, pelo tratamento quantitativo dos dados empíricos, e a Josenilton Nunes, pelo amadurecimento teórico de nossas proposições de estudo.

Aos colegas do Departamento Acadêmico de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) pelo apoio moral diante de minha ausência temporária às atividades docentes.

Finalmente, meus agradecimentos aos queridos amigos de longas datas, Francisca Otília Neta, João Batista Xavier e Ailton Siqueira de Souza Fonseca, por sua fidelidade fraterna, encorajando-me a prosseguir na execução desta tese, suas presenças e apoios foram responsáveis pela minha saúde afetiva.

## RESUMO

Esta tese (desenvolvida na Base de Pesquisa, Formação e Profissionalização Docente da UFRN) centra seu âmbito de interesse no problema da formação, da profissionalização e do pensamento do professor, procurando investigar as Teorias Implícitas dos estudantes do Curso de Pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A emergente necessidade de termos acesso às Teorias Implícitas de estudantes de Pedagogia (futuros professores) sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de um instrumento de pesquisa que possibilite sua aplicação em vários contextos formativos para contribuir com o processo de profissionalização docente, constitui o problema analisado. A pesquisa tem como objetivo elaborar um instrumento investigativo para estudar as Teorias Implícitas dos professores sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A complexidade do estudo nos levou a integrar diferentes procedimentos metodológicos, conforme orientação do paradigma sócio-cultural, tais como: estudos exploratórios, através da revisão bibliográfica da literatura especializada e a técnica de trabalho criativo em grupo; técnicas normativas e psicométricas. Através dos estudos exploratórios identificamos e configuramos três teorias profissionais da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais apresentam uma importante relação com o Estado: a docência como atividade leiga, a docência como atividade técnica e a docência como atividade profissional. Para a configuração das teorias, definimos sete subdomínios estruturantes da docência: função docente, concepção de aluno, conteúdos de ensino, gestão da sala de aula, processo formativo, condições de trabalho e natureza do grupo profissional. O questionário normativo foi o instrumento orientado para investigar as representações dos estudantes à nível de conhecimentos estabelecidos e normatizados pela cultura, enquanto condição básica para investigar suas Teorias Implícitas sobre a docência. O estudo constatou que os subdomínios determinados para a compreensão do objeto de estudo estão presentes, de maneira recorrente, na literatura especializada assim como são representativos nas identificações dos estudantes pesquisados. Concluímos que as teorias configuradas para caracterizar a profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental fazem parte da estrutura de conhecimentos dos estudantes sobre a docência, embora os enunciados das teorias, como atividade leiga e como atividade técnica, não apresente um índice de tipicidade e de polaridade tão significativo quanto aqueles relativos à teoria da docência como atividade profissional. As Teorias Implícitas dos estudantes mostram que eles compartilham elementos ou traços de todas as teorias da docência, embora se revelem mais propensos à docência como atividade profissional. O estudo recomenda a aplicação do questionário normativo a um grupo de professores atuantes no nível de ensino em foco, para averiguarmos se os enunciados que fazem parte da estrutura de conhecimento dos professores são os mesmos que compõem a estrutura de conhecimento dos estudantes, de modo a fortalecer a validação do nosso instrumento de pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação de Professor - Profissionalização Docente – Teorias Implícitas – Identidade Profissional - Docência – Política Educacional.

## RESUMEN

Esta tesis (desarrollada en la Base de Pesquisa, Formação e Profissionalização Docente da UFRN) concentra su ámbito de interés en el problema de la formación, de la profesionalización del pensamiento del profesor, buscando investigar las Teorías Implícitas de los estudiantes del Curso de Pedagogía sobre la docencia en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. La emergente necesidad de términos acceso a las Teorías Implícitas de estudiantes de Pedagogía (futuros profesores) sobre la docencia en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, a través de un instrumento de pesquisa que posibilite su aplicación en varios contextos formativos para contribuir con su proceso de profesionalización docente, constituye el problema analizado. La pesquisa tiene como objetivo elaborar un instrumento investigativo para estudiar las Teorías Implícitas de los profesores sobre la docencia en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. La complejidad del estudio nos ha llevado a integrar diferentes procedimientos metodológicos, según orientación del paradigma sociocultural, tales como: estudios exploratorios, a través de la revisión bibliográfica de la literatura especializada y técnica de trabajo creativo en grupo; técnicas normativas y psicométricas. A través de los estudios exploratorios identificamos y configuramos tres teorías profesionales de la docencia en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, las cuales presentan una importante relación con el Estado: la docencia como actividad laica, la docencia como actividad técnica y la docencia como actividad profesional.

Para la configuración de la teorías, definimos siete subdominios estructurales de la docencia: función docente, concepción de alumno, contenidos de enseñanza, gestión de aula de clase, proceso formativo, condiciones de trabajo y naturaleza del grupo profesional. El cuestionario normativo ha sido el instrumento orientado para investigar las representaciones de los estudiantes a nivel de conocimientos establecidos y reglamentados por la cultura, como condición básica para investigar sus Teorías Implícitas sobre la docencia. El estudio ha constatado que los subdominios determinados para la comprensión del objeto de estudio están presentes, de manera reincidente, en la literatura especializada como los son representativos en las identificaciones de los estudiantes investigados. Hemos concluido que las teorías configuradas para caracterizar la profesión docente en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental hacen parte de la estructura de conocimientos de los estudiantes sobre la docencia, aunque los enunciados de las teorías, como actividad laica y como actividad técnica, no presente índice de tipicidad y de polaridad muy significativo cuanto aquellos relativos a la teoría de la docencia como actividad profesional. Las Teorías Implícitas de los estudiantes enseñan que ellos comparten elementos o rasgos de todas las teorías de la docencia, aunque se revelen más predispuestos a la docencia como actividad profesional. El estudio orienta la aplicación del cuestionario reglamentado a un grupo de profesores actuantes en el nivel de enseñanza en cuestión, para que averigüemos si los enunciados que hacen parte de la estructura de conocimientos de los profesores son los mismos que componen la estructura de conocimiento de los estudiantes, de modo a fortalecer la validación de nuestro instrumento de pesquisa.

**Palabras-clave:** Formación del Profesor - Profesionalización Docente - Teorías Implícitas - Identidad Profesional – Docência - Política Educacional.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> – Modelo de pensamento e ação do professor .....  | 29 |
| <b>Figura 2</b> – Conceitualização do processo de pensamento do professor .....                             | 34 |
| <b>Figura 3</b> – Processo investigativo das teorias implícitas .....                                       | 54 |
| <b>Figura 4</b> – Representações dos subdomínios da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental..... | 77 |

## LISTA DE QUADROS

|  |      |
|--|------|
| <b>Quadro 1</b> – Dimensão e componentes do conhecimento/saber profissional do professor ....                    | 37   |
| <b>Quadro 2</b> – Diferenças entre as sínteses de conhecimento e de crenças.....                                 | 49   |
| <b>Quadro 3</b> – Elementos constitutivos dos modelos mentais das representações.....                            | 52   |
| <b>Quadro 4</b> – Aproximação à compreensão das teorias implícitas na perspectiva sócio-<br>Construtivista ..... | 63   |
| <b>Quadro 5</b> – Características da docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....                       | 95   |
| <b>Quadro 6</b> – “Casos críticos” presentes no questionário normativo.....                                      | .99  |
| <b>Quadro 7</b> – Dados solicitados para a caracterização dos estudantes .....                                   | .100 |
| <b>Quadro 8</b> – Instruções do questionário normativo .....   | 100  |
| <b>Quadro 9</b> – Exemplos de enunciados presentes nas instruções do questionário normativo.                     | 102  |
| <b>Quadro 10</b> – Dados solicitados para a caracterização dos estudantes .....                                  | 114  |
| <b>Quadro 11</b> – Instruções do questionário de teorias implícitas .....  | 115  |
| <b>Quadro 12</b> – Enunciados do questionário de teorias implícitas .....  | .116 |
| <b>Quadro 13</b> – Correspondência dos enunciados com as teorias da docência .....                               | 116  |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tabela 1</b> – Escala de valores para analisar os índices de tipicidades dos enunciados .....            | 59  |
| <b>Tabela 2</b> – Subdomínios e categorias de análises.....   | 80  |
| <b>Tabela 3</b> – Instruções para a utilização da escala Linkert .....                                      | 101 |
| <b>Tabela 4</b> – Estudantes que apresentam formação no magistério .....                                    | 105 |
| <b>Tabela 5</b> – Estudantes segundo o tempo de experiência na docência .....                               | 105 |
| <b>Tabela 6</b> – Índices de tipicidade e de polaridade dos enunciados .....                                | 106 |
| <b>Tabela 7</b> – Exemplos de enunciados com alta, média e baixa tipicidade<br>e níveis de polaridade ..... | 110 |
| <b>Tabela 8</b> – Enunciados com maiores índices de tipicidade e polaridade.....                            | 113 |
| <b>Tabela 9</b> –Tempo de experiência no magistério .....   | 119 |
| <b>Tabela 10</b> – Enunciados com baixo índice de tipicidade .....  | 120 |
| <b>Tabela 11</b> – Enunciados com médio índice de tipicidade .....  | 121 |
| <b>Tabela 12</b> – Enunciados com alto índice de tipicidade .....   | 122 |
| <b>Tabela 13</b> – Enunciados com polaridades alta, média e baixa negativas .....                           | 123 |
| <b>Tabela 14</b> – Enunciados com polaridades alta, média e baixa positivas .....                           | 123 |
| <b>Tabela 15</b> – Percentual de tipicidade por teoria da docência .....                                    | 126 |
| <b>Tabela 16</b> – Percentual de polaridade por teoria da docência .....                                    | 126 |
| <b>Tabela 17</b> – Médias de Tipicidade e Polaridade dos Enunciados.....                                    | 128 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Gráfico 1</b> – Estudantes por sexo .....                   | 103 |
| <b>Gráfico 2</b> – Faixa etária dos estudantes .....           | 104 |
| <b>Gráfico 3</b> – Estudantes por sexo .....                   | 118 |
| <b>Gráfico 4</b> – Estudantes por faixa etária .....           | 118 |
| <b>Gráfico 5</b> – Estudantes com formação no magistério ..... | 119 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO .....  | 16        |
| <b>1 AS PESQUISAS SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR.....</b>                              | <b>22</b> |
| 1.1 Surgimento das pesquisas .....  | 22        |
| 1.2 Pressupostos básicos .....  | 25        |
| <b>1.2.1 O professor como sujeito racional e como sujeito reflexivo.....</b>            | <b>26</b> |
| <b>1.2.2 O professor é guiado por seus pensamentos e por relações interativas .....</b> | <b>27</b> |
| 1.3 Dimensões de estudos .....  | 28        |
| <b>1.3.1 Ações na sala de aula .....</b>  | <b>29</b> |
| <b>1.3.2 Processos de pensamentos .....</b>   | <b>29</b> |
| 1.3.2.1 Planejamento docente .....  | 30        |
| 1.3.2.2 Decisões interativas .....  | 32        |
| 1.3.2.3 Teorias e crenças .....   | 34        |
| <b>1.4 Teorias implícitas, formação e profissionalização docente .....</b>              | <b>36</b> |
| <br>  |           |
| <b>2 TEORIAS IMPLÍCITAS DO PROFESSOR: REFLEXÕES TEÓRICAS<br/>E METODOLÓGICAS .....</b>  | <b>45</b> |
| <b>2.1 O que são as teorias implícitas... ..</b>  | <b>45</b> |
| <b>2.2 A construção das teorias implícitas .....</b>                                    | <b>47</b> |
| <b>2.3 A mudança das teorias implícitas .....</b>                                       | <b>51</b> |
| <b>2.4 O método para o estudo das teorias implícitas .....</b>                          | <b>53</b> |
| 2.4.1 Análise exploratória .....  | 55        |
| <b>2.4.1.1 Revisão histórica.....</b>   | <b>55</b> |
| <b>2.4.1.2 Formulação de enunciados verbais .....</b>                                   | <b>56</b> |
| <b>2.4.1.3 Seleção de enunciados .....</b>  | <b>57</b> |
| 2.4.2 Sínteses de conhecimentos .....   | 57        |
| <b>2.4.2.1 Construção e aplicação do questionário normativo .....</b>                   | <b>57</b> |
| <b>2.4.2.2 Orientações para analisar os resultados do questionário normativo.....</b>   | <b>58</b> |
| 2.4.3 Sínteses de crenças .....   | 61        |
| <b>2.4.3.1 Construção e aplicação do questionário de crenças.....</b>                   | <b>61</b> |
| <b>2.4.3.2 Orientações para analisar os resultados do questionário de crenças.....</b>  | <b>61</b> |

### **3 REPRESENTAÇÕES ATRIBUÍDAS SÓCIO-HISTORICAMENTE**

|   |    |
|---|----|
| <b>À DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....               | 64 |
| 3.1 Significado de identidade profissional .....                              | 64 |
| 3.2 A docência do Ensino Fundamental no âmbito desta pesquisa .....           | 70 |
| <b>3.2.1 Teorias profissionais da docência</b> .....                          | 70 |
| <b>3.2.2 Subdomínios da docência</b> .....                                    | 73 |
| 3.2.2.1 Pressupostos teóricos .....   | 73 |
| <b>3.2.2.1.1 Função docente</b> .....   | 74 |
| <b>3.2.2.1.2 Concepção de aluno</b> .....                                     | 74 |
| <b>3.2.2.1.3 Conteúdos de ensino</b> .....                                    | 74 |
| <b>3.2.2.1.4 Gestão da sala de aula</b> .....                                 | 75 |
| <b>3.2.2.1.5 Processo formativo</b> .....                                     | 75 |
| <b>3.2.2.1.6 Condições de trabalho</b> .....                                  | 76 |
| <b>3.2.2.1.7 Natureza do grupo profissional</b> .....                         | 76 |
| 3.2.2.2 Pressupostos metodológicos .....                                      | 77 |
| <b>3.3 Caminhos da profissionalização docente no Ensino Fundamental</b> ..... | 81 |
| 3.3.1 Características das teorias profissionais da docência.....              | 87 |
| <b>3.3.1.1 Docência como atividade leiga</b> .....                            | 87 |
| <b>3.3.1.2 Docência como atividade técnica</b> .....                          | 89 |
| <b>3.3.1.3 Docência como atividade profissional</b> .....                     | 91 |
| 3.4 Exploração das idéias sobre as teorias da docência com professores.....   | 95 |

### **4 AS TEORIAS IMPLÍCITAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

|  |     |
|--|-----|
| <b>SOBRE A DOCÊNCIA</b> .....  | 98  |
| 4.1 Conhecimentos sobre a docência .....   | 98  |
| <b>4.1.1 Construção e validação do questionário normativo</b> .....                      | 98  |
| <b>4.1.2 Caracterização dos estudantes do curso de pedagogia</b> .....                   | 103 |
| <b>4.1.3 Níveis de conhecimentos dos estudantes sobre a docência</b> .....               | 105 |
| <b>4.1.4 Processo de elaboração do questionário de teorias implícitas</b> .....          | 114 |
| 4.2 Teorias implícitas dos estudantes de pedagogia sobre a docência .....                | 117 |
| <b>4.2.1 Caracterização dos estudantes do curso de pedagogia</b> .....                   | 117 |
| <b>4.2.2 Comparação dos índices de tipicidade e polaridade entre os enunciados</b> ..... | 120 |
| <b>4.2.3 Perfil das teorias implícitas dos estudantes de pedagogia</b> .....             | 125 |

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 130 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....    | 134 |
| APÊNDICE.....               | 145 |

## INTRODUÇÃO

A profissionalização docente, nos últimos anos, vem constituindo-se em palavra de ordem nas reformas educativas, nos eventos científicos sobre Educação, enfim, nos novos espaços sócio-culturais da chamada sociedade do conhecimento e da prática dos professores. As discussões sobre o tema abordando questões relativas à Prática Pedagógica, ao Pensamento do Professor, aos Saberes Docentes, ao Ensino Fundamental, às Novas Tecnologias, ao Desenvolvimento Profissional, dentre outros, já se apresentam com uma significativa história, seja nacionalmente, por: Veiga (1998), Brzezinski (1996, 2002), Gauthier (1998), Pimenta e Ghedin (2002), Alves (1996), Guimarães (2004), Costa (1995), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), Libâneo (2004), Candau (1997), Almeida (2004), seja internacionalmente, por: Contreras (2002), Sacristán (2000), Tardif (2002), Altelt, Perrenoud e Paquay (2003) Perrenoud (1993), Nóvoa (1997), Enguita (2001), Barriga e Espinosa (2001), Carrolo (1997), Torres (2003). É possível constatar, através desta literatura, que as terminologias, como profissão e profissionalização docente, se configuram de forma polissêmica em função de suas gênese, ontogênese e epistemologia, demarcando reflexos dos diferentes contextos em que são apropriadas.

O progressivo aumento dos estudos a respeito da profissionalização docente revela um gradativo crescimento das pesquisas sobre os conhecimentos, Teorias Implícitas, crenças, idéias e representações dos professores, a partir das perspectivas do Pensamento do Professor, como as de Garcia (1987), Clark e Peterson (1997) e Marrero (1993), e do Conhecimento Profissional Docente, onde destacamos as pesquisas de Clandinin e Connelly (1988), Porlán, Rivero e Pozo (1997), como forma de superar a perspectiva do raciocínio técnico. Esses estudos defendem que as representações dos professores relativas às questões da docência estão vinculadas às suas práticas e concepções sobre a profissão docente, seja como professor, seja na sua história de vida como estudante. São estudos que concentram as discussões numa das dimensões da profissionalização: a profissionalidade (NUÑEZ; RAMALHO, 2005).

Correa e Camacho (1993, p.160), ao fazerem referências a respeito do desenvolvimento das pesquisas sobre as Teorias Implícitas, esclarecem que estas investigações podem ser qualificadas em três grandes blocos:

- 1) estudos sobre a estrutura das teorias implícitas nos níveis de conhecimento e de crenças;

- 2) estudos sobre a funcionalidade das teorias implícitas nos processos cognitivos;
- 3) estudos sobre as origens, determinantes e mudanças das teorias implícitas.

Esta pesquisa está diretamente relacionada com as investigações sobre o Pensamento do Professor para compreender a estrutura das suas Teorias Implícitas sobre a docência.

A linha de investigação a respeito do Pensamento do Professor está fundamentada no pressuposto de que o comportamento docente é substancialmente influenciado pelos seus pensamentos. Portanto, não basta estudar o comportamento, é importante compreender as estruturas do Pensamento do Professor sobre o seu agir profissional. Este quadro aponta para a necessidade de se conhecer o Pensamento do Professor sobre a docência, por constituir seu pensamento um suporte relevante para definir suas atividades, para identificar problemas, para tomar decisões, viabilizando, assim, uma elevação na qualidade da prática educativa.

A busca bibliográfica a respeito das pesquisas referentes ao Pensamento do Professor mostrou-se especialmente importante ao pontuar que numerosos estudos se têm voltado para a investigação sobre as Teorias e Crenças que fundamentam o Pensamento do Professor e suas implicações para a ação docente: Garcia (1987), Elbaz (1988), Yinger e Clark (1988), Munby (1988), Ângulo (1988). Mais recentemente temos, Marrero (1993), Pacheco (1995), Azzi, Batista e Sadalla (2000), Nogueira, Casaubón e Garzon (2002), Baena Cuadrado (2000), Marujo (2004), Rodriguez (2000), Núñez, Braz e Soares (2006).

Esta tese centra-se na área de conhecimento investigativo sobre as Teorias Implícitas dos professores, onde tomamos como referência os preceitos teórico-metodológicos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores<sup>1</sup> coordenado por Rodrigo, Rodriguez e Marrero (1993), os quais vêm se interessando em explorar questões relativas às Teorias Implícitas. Conforme a abordagem Sócio-Constructivista destes autores, as concepções dos professores não são idéias soltas ou isoladas, mas idéias que possuem uma organização de conjunto, constituindo estruturas conceituais que cumprem funções preditivas e explicativas. São pressupostos de caráter geral, que se utilizam na ação sem ter, muitas vezes, consciência deles.

No âmbito educativo, as Teorias Implícitas dos professores “são teorias pedagógicas pessoais reconstruídas sobre a base de conhecimentos pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos através da formação e da prática pedagógica” (MARRERO, 1993, p.245). Em

---

<sup>1</sup> Radicado na Universidade de Laguna, localizada na cidade de Sevilla / Espanha.

outras palavras, as teorias pedagógicas dos professores não são produtos cognitivos conscientes, enquanto resultados de uma elaboração explícita; trata-se de sínteses de crenças que aparecem habitualmente implícitas.

Marrero (1993), há pouco mais de uma década, publicou um estudo a respeito das Teorias Implícitas dos professores sobre o ensino. Ele identifica cinco teorias do ensino incorporadas ao senso comum, que formam parte da cultura do ensino no século XX: a Teoria Tradicional, a Teoria Crítica, a Teoria Técnica, a Teoria Ativa e a Teoria Construtivista. O estudo configura-se como uma das investigações realizadas por este grupo de pesquisa e contribuiu para a construção de um quadro teórico-metodológico inovador e sedutor para as pesquisas direcionadas a explorar o Pensamento do Professor na esfera das Teorias Implícitas.

Encontramos algumas investigações interessadas em explorar as Teorias Implícitas dos professores desde uma nova perspectiva, a sócio-construtivista: Nogueira, Casaubón e Garzon (2002) definiram como objeto de estudo conhecer as concepções prévias dos futuros professores de Educação Física sobre o próprio ensino, ao iniciarem seus estudos de formação docente; Núñez, Braz e Soares (2006) estudaram as Teorias Implícitas sobre a aprendizagem de estudantes de um curso de Licenciatura em Química, visando inferir a influência do currículo no pensamento do futuro profissional; Rodríguez (2000) fez uma análise sobre o processo de inovação na formação docente no Uruguai, a partir das concepções pedagógicas e Teorias Implícitas dos alunos que estão se formando para exercerem o magistério; Marujo (2004) buscou conhecer as Teorias Implícitas de futuros licenciados em Educação Física sobre a Educação Física e o seu ensino; Llanos e Pérez (1999) estudaram as Teorias Implícitas dos professores de Educação Primária e Infantil, Educação Secundária e Educação Superior sobre os meios de ensino.

Como se observa, o campo investigativo das Teorias Implícitas está gradativamente contemplado nos últimos tempos pelos pesquisadores, contudo, não encontramos estudos no nível dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no que se refere às Teorias Implícitas dos professores e estudantes sobre a docência.

Esta tese está atenta às Teorias Implícitas presentes no ser docente, em estudantes do curso de Pedagogia, articulando-as com a problemática da desprofissionalização docente. As Teorias Implícitas podem dificultar discussões sobre o novo perfil profissional docente, apresentando, assim, barreiras para o alcance da construção do processo de identidade profissional dos estudantes dos cursos de Pedagogia, uma vez que a formação inicial é também um espaço de socialização e construção de identidade. Nosso **objeto de estudo**,

portanto, volta-se para esse estudante, suas Teorias Implícitas sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O tema relativo às Teorias Implícitas dos estudantes de Pedagogia sobre a docência no Ensino Fundamental, aqui em discussão, é parte do Projeto de pesquisa intitulado “As representações de professores sobre a profissão: uma questão necessária para o estudo da profissionalização docente”, desenvolvido através da Base de Pesquisa, Formação e Profissionalização Docente da UFRN, financiado pelo CNPq, e coordenado pelo prof. Dr. Isauro Beltrán Nuñez.

A pesquisa se define em três teorias profissionais do ser professor, que foram “delimitadas” com base na revisão da literatura especializada onde se observa a influência do Estado na configuração da docência.

Tal posição apresenta como sustentáculo a seguinte **tese**: para estudar as Teorias Implícitas dos estudantes de Pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário compreender as teorias profissionais construídas sócio-culturalmente, tomando como foco: a função docente, a concepção de aluno, os conteúdos de ensino, a gestão da sala de aula, o processo formativo, as condições de trabalho e a natureza do grupo profissional.

Apoiamo-nos, prioritariamente, em autores que apresentam tipologias e características da docência no nível dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como: Arroyo(1985), Ramalho, Núñez e Gauthier(2003), Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004), Jaén(2004), Gonzáles, Escartín, Jiménez e Garcia(2005); e autores que dão sua contribuição através de pesquisas e análises sobre a docência: Nóvoa (1992), Birgin (1997), Stephanou e Bastos (2005), Brzezinski (2002), Gadotti (1996), Núñez, Braz e Costa (2006), Contreras (2002), Costa (1995), Saviani (2005), dentre outros.

No âmbito dos projetos inovadores de formação docente, conhecer as Teorias Implícitas dos professores pode ser útil para orientar a formação inicial e permanente dos professores, já que, no processo de explicitação das próprias Teorias Implícitas, se encontram referências que explicam e organizam a prática, contribuindo, assim, para dotá-la de fundamentação e sentido próximos aos da base de conhecimento da profissão.

Acreditamos que um dos momentos significativos que o professor vivencia em relação às mudanças culturais de sua profissão, ocorre durante o processo da sua formação inicial. O estudo das Teorias Implícitas, como um importante intérprete do currículo, das inovações e dos intercâmbios acadêmicos, constitui um conhecimento de vital importância para entender o ensino e transformá-lo.

Nesta perspectiva, as Teorias Implícitas são referências significativas para orientar ou mediar às atividades de formação profissional do professor. Elas possibilitam a compreensão das distintas tomadas de decisões dos professores para planejar e implementar seu ensino, assim como para argumentar por que escolheu determinados caminhos, estratégias, conhecimentos, e não outros. Assim, permitem, quando explicitadas, os professores pensarem em seu desenvolvimento profissional.

Para entender o pensamento e a atuação do professor, não basta identificar os processos formais e as estratégias de processamento de informação ou tomada de decisão, tem que compreender a rede ideológica de teorias e crenças que determinam o modo como o professor dá sentido a seu mundo em geral e a sua prática docente em particular (PÉREZ GÓMEZ; SACRISTÁN, 1988, p. 15).

Os programas de formação docente podem adquirir um melhor nível formativo se apreenderem as Teorias Implícitas dos estudantes sobre a docência, uma vez que, de posse desse repertório, se facilita pensar estratégias formativas que favoreçam a mudança de um conjunto de crenças que se mostram inadequadas para contribuir com o processo da profissionalização docente. Segundo Marrero (1993), o processo de mudança das Teorias Implícitas não ocorre espontaneamente porque normalmente não se costuma ativar com frequência as concepções e categorias da realidade, embora o professor esteja sujeito a várias situações de ensino-aprendizagem no seu espaço de trabalho. Contudo, o caráter flexível e as funções dinâmicas e práticas das Teorias Implícitas possibilitam contato tanto com situações normatizadas quanto com situações idiossincráticas.

Cabe aos programas formativos viabilizarem ou ativarem as Teorias Implícitas docentes através de metas específicas, como também darem suporte teórico-metodológico para que se manifestem diante de necessidades específicas. Ou seja, as teorias devem fazer-se explícitas, mensuradas em um questionário para refletir-se de forma crítica sobre elas e contribuir com as mudanças desejadas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa define a seguinte **questão de estudo**: como elaborar um instrumento de pesquisa para estudar as Teorias Implícitas dos estudantes do Curso de Pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder nossa questão de estudo, buscamos fundamentação teórico-metodológica na perspectiva sócio-construtivista, onde trabalhamos com um grupo de informantes, quais sejam: 410 estudantes do Curso de Pedagogia, 13 profissionais da educação que atuam na formação de professores em diversas áreas e níveis de ensino, e 04 especialistas renomados (nacionalmente e internacionalmente) nas questões que dizem

respeito à formação do professor e a pesquisa sobre o pensamento do professor, totalizando assim 427 informantes.

O **objetivo geral** desta tese é construir um instrumento de pesquisa para estudar as Teorias Implícitas dos estudantes do curso de pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o alcance deste estudo, estabelecemos os seguintes **objetivos específicos**:

- sistematizar as teorias sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que podem ser consideradas como indicativos de identidades profissionais;
- construir, aplicar e analisar um questionário de Teorias Implícitas sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A originalidade e a importância desta tese está alicerçada em três aspectos que se integram:

- a) Apresentar um estudo das Teorias Implícitas sobre o domínio da docência;
- b) Socializar, através do conjunto de crenças dos estudantes de Pedagogia sobre a docência, subsídios analíticos para o estudo curricular de cursos de formação docente no nível de ensino em pauta;
- c) Apresentar um instrumento investigativo com possibilidades de contribuir com futuras pesquisas e análises interessadas sobre o objeto investigado.

Esta tese está dividida em quatro capítulos. No primeiro, resgatamos o percurso das pesquisas relativas ao Pensamento do Professor, procurando dar destaque ao seu surgimento, seus pressupostos básicos e dimensões de estudo, com o objetivo de introduzir nosso objeto de pesquisa no âmbito das discussões sobre a formação e a profissionalização docente.

No Capítulo 2, apresentamos as orientações teórico-metodológicas que estão na base de nossa investigação. O Capítulo 3 trata das teorias profissionais da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nele enfocamos o percurso metodológico utilizado e descrevemos as características de cada teoria da docência no nível de ensino pesquisado.

Em seguida, no Capítulo 4, apresentamos a construção do questionário normativo sobre o objeto de estudo, culminando com a análise das Teorias Implícitas dos estudantes.

Nas Considerações Finais, inferimos as idéias sínteses que o estudo apresenta e indicamos alguns questionamentos que emergem a partir de nosso estudo, em relação ao contexto atual dos processos de formação docente.

## 1. AS PESQUISAS SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR

O termo Pensamento do Professor, no sentido amplo, está relacionado com o modo como os professores pensam, conhecem, representam a realidade educativa, a sua profissão e, conseqüentemente, como solucionam os problemas cotidianos inerentes ao ensino, como constroem suas convicções, seus planejamentos, suas histórias de vida. Pacheco(1995), Rodrigo, Rodriguez e Marrero(1993), Clark e Peterson(1997), Tabachnick e Zeichner(1988), Garcia(1987, 1997), Ângulo (1988, 1990), Shulman(1997), Porlán, Rivero, Pozo(1997).

Neste capítulo, objetivamos sistematizar o surgimento e desenvolvimento das pesquisas sobre o Pensamento do Professor, seus pressupostos básicos e suas dimensões de estudo, enquanto sustentáculo teórico para compreendermos o avanço relativo à perspectiva sócio-construtivista das Teorias Implícitas.

### 1.1 Surgimento das pesquisas

O paradigma investigativo sobre o Pensamento do Professor surge nas décadas de 60 e 70 do século XX nos Estados Unidos da América, em decorrência das investigações e preocupações de ordem curricular daquele sistema escolar, emergindo assim, importantes implicações para o ensino e a formação de professores.

Até então, as investigações sobre o ensino estiveram fortemente marcadas pelo paradigma “processo-produto”, originalmente denominado de paradigma “presságio-produto” (PÉREZ GÓMEZ, 1983, p.99).

O paradigma “presságio produto”, centra sua unidade de análise no professor, compreendendo a eficácia do ensino como efeito das características psicológicas decorrentes da sua personalidade. Tais pesquisas procuram relacionar as atitudes do professor com os efeitos causados no rendimento e julgamento dos alunos, assim como, no julgamento de especialistas. Em síntese, o esforço está em estabelecer critérios do professor eficaz.

O paradigma “processo-produto” (majoritariamente adotado no meio científico), foca sua unidade de análise mais no aluno, do que no professor através da eficácia dos métodos de ensino. Sua preocupação está voltada para comprovar a eficácia de diversificados métodos de ensino e, conseqüentemente, para orientar sua aplicação nos processos de formação de professores.

Os principais limites desse paradigma consistem em:

desconsiderar o que ocorre em sala de aula. No melhor dos casos detecta o que o professor ‘é’, porém duvida do que o professor ‘faz’ e a relação de descontinuidade entre o ser e o atuar; desconsidera os efeitos contextuais que condicionam o rendimento acadêmico ao influir e mediar o comportamento do professor e do aluno; desconsidera os efeitos mediadores das atividades de aprendizagem que realiza o aluno; não clarifica o modelo conceitual em que se apóia nem o que lhe serve para conformar o critério de eficácia (às vezes o julgamento do aluno, outras do especialista, outras o rendimento acadêmico...); entre as atitudes do professor e o rendimento acadêmico médio há um espaço funcional tão amplo que, em definitiva, cabe tudo o que podemos considerar ensino; manifesta uma pobreza conceitual e um simplismo no desenho que conduz ao rendimento (PÉREZ GÓMEZ, 1983, p.99).

Em suma, tais investigações voltam-se para compreender **o que** funciona no ensino, desconsiderando as explicações teoricamente significativas diante do **porquê**.

É neste quadro de insatisfações no meio educativo que, em 1974, o National Institute of Education (Instituto Nacional de Educação) dos Estados Unidos da América, preocupado em elaborar um programa investigativo para o ensino, promoveu, durante uma semana, a chamada “Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino”, demarcando formalmente o surgimento do paradigma sobre o Pensamento do Professor. Pacheco (1995), Garcia(1987), Clark e Peterson (1997).

A Conferência esteve estruturada em dez comissões de áreas de conhecimentos distintos, cabendo a cada área formular e apresentar seus planos investigativos. A 6ª Comissão de estudos, intitulada “O Ensino como Processamento Clínico de Informação”, preocupa-se em estudar, por que os professores agem e planejam de formas específicas.

Composta por pesquisadores renomados, a referida comissão esteve presidida por Lee S. Shulman, cujo relatório procurou definir e fundamentar os pressupostos básicos para as investigações sobre os processos de Pensamento do Professor. Considera-se que a condição de presidente ou coordenador da referida comissão, apresenta um peso significativo para o meio científico e acadêmico contemporâneo “batizar” Schulman como o precursor das investigações sobre o Pensamento do Professor.

O paradigma investigativo sobre o processamento de informação, aponta para uma mudança no foco das pesquisas sobre o ensino. A compreensão de que, sendo o ensino um processo de planejamento, de decisões e ações, o professor nem sempre atua de forma consciente. Portanto, o comportamento observável do paradigma precedente cede lugar para se analisar os processos internos que determinam a intencionalidade e a atuação do professor em sala de aula.

Dentro deste esquema, o comportamento é, em grande medida, o resultado do pensamento do professor: de seus conhecimentos, de suas estratégias para processar a informação e utilizá-la na resolução de problemas e de suas atitudes e disposições pessoais (PÉREZ GÓMEZ, 1983, p.115).

Nesta perspectiva, as pesquisas deixam de considerar o comportamento observável (do professor e aluno) para considerar o pensamento latente do professor, partindo do princípio de que o ensino é um processo tecnológico de resolução de problemas.

Os propósitos investigativos desta área de conhecimento, focam dois aspectos: descrever com detalhes a vida mental dos professores; e explicar por que e como as atividades observáveis dos docentes se apresentam com determinadas formas e desempenhos, assim como as funções que as caracterizavam (CLARK; PETERSON, 1997, p.447).

Sedimentado na perspectiva cognitivista da educação, este paradigma tem se desenvolvido através de diferentes denominações que em sua essência revelam a mesma preocupação: “o professor como processador de informações” (SHULMAN, 1997); “o ensino como processo de adoção de decisões” (SHAVELSON; STERN, 1983); “o professor como planejador” (YINGER; CLARK, 1988).

A partir da década de 80, vem ocorrendo novas investigações, através da Associação Internacional de Estudos sobre o Pensamento do Professor (International Study Association on Teacher Thinking), na Universidade de Sevilla/España, cuja perspectiva paradigmática avança em relação a anterior, no sentido de compreender que as investigações sobre o Pensamento do Professor, carecem de mais elementos analíticos como, a influência da cultura e das interações sociais no pensamento e na ação do professor, para que de fato se possa explicar os mecanismos presentes no agir profissional do docente em sala de aula.

Este novo paradigma sobre o Pensamento do Professor denomina-se de Sócio-Contrutivista ou Sócio-Cultural, cujos pesquisadores, Marrero (1993); Sacristán e Pérez Gómez (1983); Nogueira, Casuabón e Garzón (2002); Arnay (1993); Rodrigo (1993); Marujo(2004); Núñez, Braz e Soares (1996) dentre outros, podem ser tidos como referências por aqueles que se interessam em pesquisar neste campo investigativo.

O surgimento do paradigma de pesquisa sobre o Pensamento do Professor vem, ao longo destas quatro décadas, sendo desenvolvido em variados países ocidentais por diversificados enfoques teórico-metodológicos que constroem seus conceitos, princípios, métodos investigativos, com o propósito de contribuir para abrir a “caixa negra” do sujeito cognoscente e encontrar respostas explicativas sobre o pensar e o fazer do professor em sala de aula. Em meio às diversidades, é possível encontrar um eixo que os unem de forma

cadencial: o professor é um ser inter-ativo capaz de utilizar a reflexão enquanto instrumento básico do seu agir docente.

É sabido que o sentido atribuído à palavra “reflexão” é tomado de forma peculiar nas diversas perspectivas paradigmáticas sobre o Pensamento do Professor, contudo um elemento consensual em sua unidade de sentido está em considerar a intrínseca relação entre pensamento e ação como ponto de partida e de chegada na formação do professor.

## 1.2 Pressupostos básicos

O então campo investigativo derivado das pesquisas sobre o ensino, também chamado de Processamento Clínico da Informação, traz em seu tenro desenvolvimento o sustentáculo da Psicologia Cognitiva com suas perspectivas inovadoras de fazer ciência, de conceber o processo de ensino-aprendizagem e o lugar do professor nos contextos formativos. Sua preocupação maior consiste em explicar a vida mental do professor não esquecendo de tomar como referência seus antecedentes e conseqüentes condicionantes contextuais, de modo a contribuir para descrever e compreender situações concretas inerentes à prática educativa. Na perspectiva do paradigma do processamento da informação,

o fator que diferencia a investigação sobre o pensamento do professor de outros enfoques é precisamente a preocupação que existe por conhecer quais são os processos de raciocínio que ocorrem na mente do professor durante sua atividade profissional (ÂNGULO, 1988, p. 198).

A efervescente discussão desse novo paradigma de pesquisa aponta a necessidade de investigar o ensino não só a partir da conduta ou ação do professor, mas a relação com suas intenções ou seus pensamentos. As investigações não poderiam mais privilegiar só o que é passível de observação da conduta, ou seja, a ação do professor em sala de aula, porque seus achados não davam conta de explicar os diferentes comportamentos do professor diante de seus objetivos, julgamentos e decisões. Relacionar o pensamento com a ação dos professores significa, do ponto de vista investigativo, atentar para determinados aspectos da experiência profissional, capaz de promover uma base sólida para a formação dos professores, elevando a contribuição para a inovação educativa e o processo formativo (SHAVELSON; STERN, 1983).

Os pressupostos básicos desse paradigma, assume duas premissas fundamentais: em primeiro lugar, o professor é um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, emite juízos, tem crenças e gera rotinas próprias do seu desenvolvimento profissional; em segundo lugar, se

aceita que os pensamentos do professor guiam e orientem sua conduta (ANGULO, 1988; GARCIA, 1987; SHAVELSON; STERN, 1983).

Estes dois pressupostos básicos, originários no paradigma do processamento da informação, vem sendo retomados, ampliados, alterados, principalmente, através do paradigma sócio-construtivista.

### **1.2.1 - O professor como sujeito racional e como sujeito reflexivo**

Compreendendo-o como um ser ativo, ao professor é concedida a oportunidade de adotar diversos métodos de ensino, estabelecer seus objetivos, selecionar seus recursos didáticos e bibliográficos, inteirar-se das necessidades dos seus alunos, contribuir na montagem e desenvolvimento do currículo, dentre outros.

Surge uma nova concepção de professor, compreendendo-o não mais como um técnico que executa tarefas estabelecidas por outros, mas como um clínico que toma decisões profissionais, que pensa e reflete de forma ativa, tem suas crenças e manifesta atitudes.

A comissão da Conferência Nacional de Estudos sobre o Ensino,

estava orientada a ver o docente como ‘médico’, não só no sentido de alguém que diagnostica formas específicas de disfunção ou patologia da aprendizagem e prescreve remédios concretos, mas, de um modo mais geral, no sentido de indivíduo responsável por: integrar e compreender uma incrível variedade de fontes de informação sobre cada aluno em particular e na classe em seu conjunto; extrair as conseqüências de um crescente acervo de trabalhos empíricos e teóricos que constituem a bibliografia sobre investigação em educação; combinar, de algum modo, toda essa informação com suas próprias expectativas, atitudes, crenças, propósitos; e, responder, formular juízos, tomar decisões, refletir e reunir tudo para poder começar (CLARK; PETERSON, 1997, p. 446).

Este pressuposto está solidamente fundamentado no cognitivismo, atribuindo relevância à cognição do professor como variável de estudo. Contudo, da mesma forma que o paradigma processo-produto foi “convertido quase que exclusivamente no estudo da aprendizagem, o cognitivismo transformou-se em um estudo quase exclusivo da memória” (NÚÑEZ; DIAS; FARIA, 1994, p.71).

Ao longo do tempo, tais perspectivas conceituais vêm desenvolvendo-se e adquirindo vários perfis epistemológicos e metodológicos: “professor reflexivo” (SCHON, 2000); “pensamento prático do professor” (PÉREZ GÓMEZ, 1997), “prático investigativo” (ZEICHNER, 1997).

De acordo com o paradigma sócio-construtivista o professor, no cotidiano de trabalho, não pode ser considerado um profissional eminentemente racional, uma vez que se utiliza de procedimentos, condutas, decisões para resolver questões advindas de sua complexa atividade de trabalho, fato que vem provocando, por exemplo, a revisão na relação entre pensamento e rotina (LOWYCK, 1988), conhecimento e crença (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993).

O professor passa a ser visto, no âmbito das pesquisas sobre o ensino e o pensamento do professor, não só como um sujeito que raciocina, mas, sobretudo, como um agente capaz de refletir de forma crítica sobre a realidade.

Nesta pesquisa, pensar no professor, enquanto sujeito reflexivo, não se restringe à adoção de uma ou mais perspectiva conceitual, mas antecede a compreensão de que o processo evolutivo da sua formação profissional se inicia antes e durante o curso de formação inicial, atingindo gradativamente seu desenvolvimento que é passível de modificações através de sua experiência profissional mediada pela cultura e o contexto social (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003).

### **1.2.2 – O professor é guiado por seus pensamentos e relações interativas**

Este pressuposto destaca que o professor, em seu dia-a-dia, está sempre deparando com situações novas que exigem posicionamento, julgamento ou decisão imediata, sem muito tempo para refletir sua ação. Na complexidade desse cotidiano escolar, o professor “pensa e toma decisões com frequência (uma decisão a cada dois minutos) durante o ensino interativo, e tem sistemas de teorias e crenças susceptíveis de influir em suas percepções, planos e ações” (CLARK; PETERSON, 1997, p. 529).

A cognição humana é guiada por um sistema individual de crenças, teorias, valores e atitudes, cabendo ao pesquisador acompanhar o professor desde seu sistema de raciocínio privado de crenças até uma explicitação de sua estrutura cognitiva sobre um determinado fenômeno.

Chama-se atenção aqui para necessidade de explorar o Pensamento do Professor em seu contexto de ação, possibilitando uma teoria que dê conta de explicar a prática docente, uma teoria que transcenda da objetividade para a subjetividade do fenômeno.

Esta perspectiva cognitivista de compreender o ensino, o professor e a pesquisa, remete à inadequação dos postulados metodológicos de análise quantitativa conforme visão positivista da ciência. A intenção agora não é mais buscar leis gerais sobre os fenômenos

estudados, mas variadas técnicas e estratégias de pesquisa que permitam a participação ativa do professor e ao mesmo tempo, a validade do estudo.

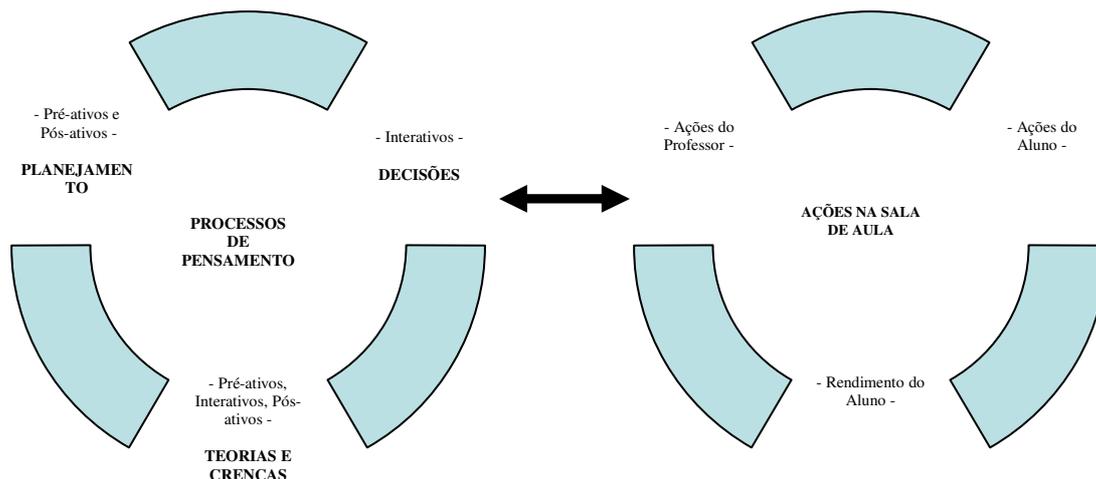
Numa perspectiva teórica mais avançada, com a qual comungamos, o estudo do Pensamento do Professor não pode perder de vista a necessidade de compreendê-lo como produto de uma gênese individual e de relações interativas no contexto sócio-cultural. Portanto, o professor não restringe suas ações a pensamentos idiossincráticos, como defende o paradigma do processamento de informações, mas, é através das experiências do indivíduo mediatizadas por suas práticas sócio-culturais que surgem possibilidades para compreender a complexa articulação entre o pensamento e a ação docente (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993).

### 1.3 Dimensões de estudo

Os processos de Pensamentos do Professor têm sido estudados em três dimensões, conforme o paradigma do processamento da informação: 1) o planejamento docente (pensamentos pré-ativos e pós-ativos); 2) as tomadas de decisões (pensamentos interativos); 3) as teorias e crenças (pensamentos pré-ativos, interativos e pós-ativos). Essas três dimensões revelam a natureza interna das linhas iniciais dos estudos sobre o Pensamento do Professor.

Nós nos basearemos no modelo de pensamento e ação do professor (Figura 1) construído por Clark e Peterson (1997), haja vista estes serem um dos pioneiros a sistematizar a revisão dessa literatura, apresentando um instrumento heurístico significativo para colaborar com a compreensão dessas linhas de estudo. Será atribuída uma atenção maior na terceira categoria de pensamento - teorias e crenças -, por ela contemplar um dos interesses principais que guiam a presente investigação.

Um traço bastante distintivo do paradigma cognitivista sobre o pensamento do professor está em considerar que, se de fato tais investigações desejam explicar o que ocorre no processo de ensino em sala de aula, é preciso desprender-se da compreensão de unidirecionalidade na intervenção didática. Ou seja, as ações do professor estão orientadas pelos seus processos de pensamentos e, reciprocamente, eles tomam forma nas atividades interativas em sala de aula. A proposta paradigmática está em considerar a intrínseca relação entre pensamento e ação enquanto premissa básica para compreender o ensino.



**Figura 1** - Modelo de pensamento e ação do professor (CLARK; PETERSON, 1997, p.47).

### 1.3.1 Ações na sala de aula

No cenário educativo da sala de aula, é possível a visibilidade de três aspectos: as ações do professor, as ações do aluno e os efeitos dos rendimentos dos alunos.

Os professores expressam seus conhecimentos, orientam atividades, conduzem o processo avaliativo, expõem seus valores, tomam decisões, enfim, a ação docente configura-se em diferentes momentos durante o processo de ensino buscando conduzir um relacionamento interativo com as ações dos alunos, capaz de produzir efeitos positivos na aprendizagem.

Por sua vez, o aluno, através de suas interações com o professor e seus pares, evidenciando seu nível de atenção dedicada às atividades de aprendizagem realizadas, irá confluir para um determinado rendimento escolar, capaz de suscitar novos processos de pensamento, desencadeando novas ações.

Rendimento do aluno, ações do professor e ações do aluno formam uma tríade cíclica promotora e, ao mesmo tempo, receptora dos processos de Pensamento do Professor, constituindo-se, assim, em duas faces de uma mesma moeda.

### 1.3.2 Processos de pensamentos

O planejamento docente (anual, semestral, bimestral, semanal ou diário), as tomadas de decisões interativas e, o repertório de teorias e crenças dos professores, constituem seus processos de pensamentos.

### 1.3.2.1 - Planejamento docente

O ato de planejar o ensino está centrado em processos de pensamentos denominados de pré-ativos e pós-ativos. Ou seja, ao planejar, o professor desenvolve processos de pensamentos antes da sua interação em sala de aula, assim como produz reflexões após sua interação com a turma.

O planejamento docente é definido de uma forma muito ampla, “incluindo qualquer ação do professor que tenha que ver com a organização das atividades relativas à escola, os alunos, outros professores, assessores, pais, etc.” (GARCIA, 1987, p.43).

O trabalho de planejar exerce uma influência significativa nos processos que ocorrem em sala de aula, nos conteúdos da matéria, na maneira de organizar os trabalhos em grupos e na aprendizagem dos alunos.

O planejamento, para os professores, apresenta-se com três funções básicas: primeiro, dar segurança aos professores, do ponto de vista psicológico. Na medida em que o planejamento reduz a incerteza e a ansiedade (principalmente em professores inexperientes), é possível adquirir um sentimento de segurança e confiança em si mesmo; segundo, é tido como um meio para chegar à instrução. O professor organiza as estratégias de ensino, os conteúdos, a seleção e seqüências das atividades de aprendizagens, o tempo, o lugar, os recursos e matérias a serem utilizados; por fim, o planejamento evidencia as funções diretas do professor durante o ensino, como organizar os alunos, desenvolver determinada atividade seja relacionada com a instrução, seja com a memorização ou com a avaliação (CLARK; PETERSON, 1997, p. 459).

Yinger (apud GARCIA, 1987, p.55) chegou à conclusão de que o professor utiliza cinco tipos diferentes de planejamento: anual, trimestral, unidade, semanal e diário. Embora a atividade de planejar se apresente com diferenças de um nível de ensino para outro, há uma relação direta entre o conteúdo do programa e seu grau de familiaridade.

O planejamento anual caracteriza-se por seu processo de identificação dos conteúdos gerais, a organização seqüencial e lógica do ensino e a seleção de materiais a serem utilizados; o planejamento trimestral está voltado para distribuir os conteúdos de ensino no calendário semanal, de forma a contemplar os três meses de aulas; a planificação de unidade corresponde a pensar o nível apropriado de ensino para trabalhar um pequeno conjunto de conteúdos; o planejamento semanal caracteriza-se por apresentar detalhadamente as atividades a serem desenvolvidas no seu dia-a-dia; e o planejamento diário é realizado um dia

ou algumas horas antes de o professor entrar em cena, cujo objetivo está em checar o que já foi planejado e atentar para os possíveis ajustes.

A esse respeito Gauthier (1998) menciona que

os bons planejamentos se caracterizam pela minúcia, mas também pela flexibilidade. Isso permite que os professores permaneçam sensíveis às necessidades que as crianças possam experimentar. A identificação dessas necessidades passa por um conhecimento cada vez maior dos alunos pelos professores que reúnem muitas informações a respeito deles (p.207).

As pesquisas apontam que há determinados fatores que influem no planejamento do professor: fatores de ordem interna, como as características pessoais do professor, suas concepções sobre o conteúdo, seus valores e crenças, sua idade e tempo de experiência, determinando assim, o que, quando e como ensinar; os fatores de ordem externa revelam-se através dos alunos com suas características, conhecimentos, motivações, necessidade, etc., da direção escolar, dos livros didáticos, dos pais, dos recursos físico-materiais e didáticos disponíveis (CLARK; PETERSON, 1997).

O planejamento docente apresenta-se orientado por dois sentidos próprios: enquanto processo psicológico, está presente um conjunto de orientações, no qual o professor estrutura suas atividades; enquanto atividade prática, a atenção está em compreender o que faz o professor nos momentos em que está planejando. Estes dois sentidos do planejamento vêm sendo investigados através de métodos da teoria cognitiva e do enfoque fenomenológico, colocando o professor como um colaborador na descrição da sua atividade profissional.

O tema do planejamento dos professores tem sido, nos últimos anos, um núcleo de atenção desde uma perspectiva qualitativa e cognitiva ao analisar as práticas reais e os processos que os professores seguem, analisando o pensamento e o processo de tomada de decisões que acontecem quando realizam a função do planejamento (SACRISTÁN, 2000, p.296).

Na compreensão de Clark e Peterson (1997), as investigações sobre o planejamento do professor poderiam contribuir mais para as inovações educativas ao substituir pesquisas descritivas por pesquisas longitudinais, procurando compreender as relações existentes entre o planejamento e as ações do professor e dos alunos no ambiente interativo da sala de aula. Acrescentamos que se faz necessário estabelecer relações entre o vivido em sala de aula e diversificados aspectos presentes no contexto educativo.

### 1.3.2.2 Decisões interativas

As tomadas de decisões do professor, na perspectiva da psicologia cognitiva, estão, enfaticamente, no campo interativo da sala de aula. O professor é um sujeito que está constantemente julgando e valorando as situações em sala de aula, processando informações, decidindo o que fazer e observando os efeitos de suas decisões através das ações dos alunos.

As tomadas de decisões no ensino interativo ocorre quando o professor percebe que o que foi planejado não está sendo transcorrido ou desenvolvido como ele previa. Geralmente quando o aluno apresenta problemas de conduta ou não se empenha nas atividades solicitadas, o professor se vê obrigado a decidir se dar continuidade ao processo de ensino mesmo dessa forma, ou a trabalhar com outras possibilidades de mudança no percurso da aula.

A bibliografia consultada parece apresentar algo em comum, o fato de que as preocupações mais constantes dos professores durante o ensino interativo estão com os alunos e com a gestão da aula.

Um questionamento básico de pesquisas pioneiras preocupadas com as tomadas de decisões do professor em sala de aula consiste na seguinte proposição: que processo de pensamento é adotado pelos professores quando tomam decisões em sala de aula? Tomemos como referências duas pesquisas clássicas desenvolvidas por Clark e Peterson (1997) e Shavelson e Stern (1983), nas quais se encontram distintos modelos de tomada de decisões interativas.

O modelo de tomada de decisões interativas elaborado por Clark e Peterson (1997), aponta para quatro (04) vias de ação alternativas para o professor, quando este enfrenta situações onde se faz necessário tomar decisão:

na primeira via o professor julga que as condutas dos alunos na aula se encontra dentro do tolerável; em outras palavras, julga que os alunos entendem a lição e participam adequadamente. Na segunda via, julga que essa conduta não está dentro do tolerável: por exemplo, pode julgar que os alunos não compreendem a lição ou que se mostram excessivamente inquietos ou ensimesmados. Contudo, não existem estratégias nem condutas alternativas em seu repertório. Na terceira via, julga igualmente que a conduta dos alunos não é tolerável, dispõe de estratégias ou condutas alternativas em seu repertório, porém decide não modificar sua conduta de ensino com o objetivo de tentar que a conduta dos alunos volte a ser tolerável. Por último, na quarta via o docente julga que a conduta dos alunos não é tolerável, conta com estratégias de ensino alternativas e decide atuar de forma diferente para alcançar que a conduta dos alunos volte a ser tolerável (CLARK; PETERSON, p.486).

Os professores decidem em função de determinados procedimentos dos alunos, como: conversas paralelas, barulho, falta de atenção, interrupções inadequadas, participações equivocadas, etc.

O segundo modelo elaborado por Shavelson e Stern (1983, p. 394) defende que “são os julgamentos dos professores sobre os alunos, por exemplo, e não a informação original sobre os estudantes o que parece ser a base para a tomada de decisão”. Para eles, o ensino interativo caracteriza-se através do desenvolvimento de rotinas bem estabelecidas.

No desenvolvimento do ensino, o professor enquanto gestor da matéria e da classe, busca (de forma automática) dados, como: o interesse do aluno, seus conhecimentos prévios, sua compreensão sobre a matéria, para verificar se a rotina está sendo desenvolvida como ele havia planejado. Ocorrendo algum dado ou situação que extrapole o previsto, então o professor é levado a decidir se necessita ou não de uma ação imediata. Em caso positivo, o professor pode exercer sua ação tomando como base suas experiências prévias, portanto, age baseado em suas rotinas. Nas situações em que ele não dispõe de experiências anteriores para enfrentar aquela situação, então ele raciocina, espontaneamente aponta uma solução e, a partir daí, esta solução já será incorporada ao seu repertório de rotinas de ensino. Quando a situação que se apresenta não requerer uma ação imediata, o professor, posteriormente, decide se é preciso agir diferente ou não em função da sua rotina, com comportamentos precisos e ordenados.

A tensão, insegurança e incerteza, próprias dos processos interativos em sala de aula, são amenizadas em função das rotinas ou esquemas de pensamento, favorecendo o desenvolvimento de processos cognitivos dos professores. “Estes esquemas ou rotinas vão se elaborando, transformando, eliminando ou repetindo como consequência do desenvolvimento profissional do professor” (GARCIA, 1987 p. 87).

Em ambos os modelos, é utilizada a metodologia qualitativa de pesquisa de tendência etnográfica, priorizando a observação, a entrevista e técnicas de recordação; o professor é considerado um sujeito que toma decisões, pensa em alternativas, avalia os resultados de suas ações, embora sua postura de professor reflexivo ainda careça de mais avanços nos campos epistemológico e metodológico. Explicar o processo de decisão interativa docente, tomando como base apenas o comportamento dos alunos ou as rotinas do professor, é tolher outros aspectos externos como os reflexos das interações sociais e da cultura no processo de pensamento e ação do professor.

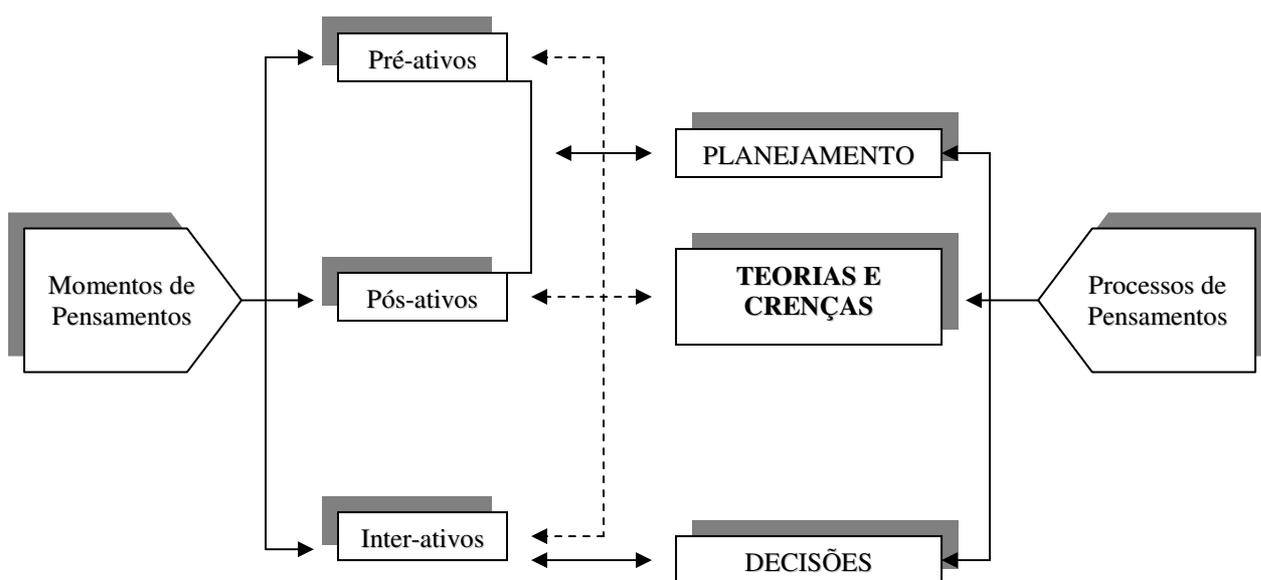
Esta linha investigativa apresenta-se nos dias atuais, merecedora de novos elementos teórico-metodológicos capazes de explicar o complexo processo de tomada de decisão do

professor, seja em sua gestão na sala de aula, seja na construção e implementação curricular, seja no intercâmbio com o contexto social mais amplo.

Segundo Pérez Gómez (2000) as limitações no paradigma do processamento da informação, revelam-se em função de quatro aspectos: o paralelismo realizado entre a máquina e o homem, dificultando explicações de mecanismos relativos ao seu pensamento e sua ação; a ausência de vida afetiva como os sentimentos, as emoções, a interação, enquanto fatores imprescindíveis na aprendizagem; a exigência metodológica derivada da metáfora do computador e da pretensão de comparação experimental das hipóteses, restringindo o modelo à análise de um tipo de comportamento aparentemente racional; e, as suas propostas de orientação puramente cognitiva, ignoram a dimensão executiva e comportamental do desenvolvimento humano.

### 1.3.2.3 Teorias e crenças

Diferentemente das outras duas dimensões inerentes aos estudos sobre o Pensamento do Professor (Planejamento de Ensino e Tomadas de Decisões), as Teorias e Crenças estão presentes nos três momentos de Pensamentos do Professor: pré-ativos, pós-ativos e inter-ativos, conforme observa-se na (Figura 2).



**Figura 2** – Conceitualização do processo de pensamento do professor.

Os professores normalmente recorrem às suas teorias e crenças, sempre que param para planejar, para desenvolver seu agir docente em sala de aula, para interagir com seus colegas, para recomendar ou argumentar determinados assuntos com os pais. As teorias e crenças funcionam como marco de referência para os professores compreenderem e interpretarem as experiências que estão vivendo.

Clark e Peterson (1997) chamam atenção de que as investigações sobre as teorias e crenças dos professores surgem depois e com menos frequência, em relação às pesquisas sobre o planejamento e tomadas de decisões, mas, nem por isso, deixam de ter a mesma importância no conjunto das pesquisas sobre o Pensamento do Professor.

Segundo os autores, a diversificada terminologia para estudar as crenças e teorias dos professores (perspectiva pessoal, princípios da prática, conhecimento prático, sistemas conceituais, teorias implícitas), embora com algumas especificidades em seus significados, todas convergem para a idéia de que a conduta profissional do professor está orientada por um sistema pessoal de crenças, valores e princípios, que lhe confere sentido ao mundo. Assim, o processo investigativo de suas crenças tem como fim último ajudar o professor a romper um sistema de crenças privado e implícito para descrever explicitamente seus marcos de referência sobre um dado objeto.

Morine e Corrigan (1997) esclarecem que as crenças têm pelo menos seis características:

- são de caráter pessoal com um forte componente emocional;
- servem como uma tela ou um filtro para o professor interpretar a realidade, favorecendo, assim, a deturpação do processo de informação;
- os professores formam suas crenças sobre o ensino muito antes de passarem por programas de formação profissional, provocando uma complexidade de interações no interior da sala de aula;
- quanto mais tempo a crença for mantida, mais difícil será seu processo de mudança;
- as crenças sobre ensino estão vinculadas a outras crenças do sistema educativo;
- cada grupo de professores (níveis de ensino, contextos sociais) formam um determinado sistema de crenças, sendo algumas mais destacadas que outras.

A revisão bibliográfica, desta vertente paradigmática, revela importantes estudos preocupados com as teorias e crenças dos professores, e suas implicações para ação docente: Jimenéz (1988), Tabachinick e Zeichner (1988), Bem-Peretz (1988), dentre outros.

Em sintonia com Perez Gómez e Sacristán (1988), defendemos que:

para entender o pensamento e a atuação do professor, não basta identificar os processos formais e as estratégias de processamento de informação ou tomada de decisão, tem que compreender a rede ideológica de teorias e crenças que determinam o modo como o professor da sentido a seu mundo em geral e a sua prática docente em particular ( p.15).

Pesquisadores como, Rodrigo e Arnay (1998), Correa e Camacho (1993), Delores (2000), Torres (2003), Nogueira; Causabon; Garzón (2002), avançam nesse campo de estudo, haja vista, suas argumentações considerarem que as crenças, os conhecimentos prévios, as teorias pessoais, o conhecimento prático, as idéias espontâneas, não são conjuntos desordenados e justapostos de conhecimentos, mas organizam-se em estruturas de conceitos. Por isso, são denominadas de Teorias Implícitas. Ou seja, são chamadas de implícitas porque o professor não está consciente delas: basta que enfrente alguma situação nova, depare-se com certa dificuldade ou, seja solicitado para explicá-la, que ele se utilizará de sua lógica, da forma como percebe e compreende determinada situação em função de outras ocasiões semelhantes vividas por ele ou por seus pares.

Na situação da função docente, as crenças são verdadeiras telas ou filtros para o professor agir diante do seu planejamento de ensino, dos processos interativos em sala de aula, dos processos de compreensão da realidade. Enfim as crenças, ao mesmo tempo em que são construídas pelo professor para guiar suas condutas, seus resultados podem provocar seu processo de retro-alimentação ou de suas próprias transformações.

Nesta perspectiva, as investigações sobre o Pensamento do Professor estão voltadas para compreender processos, como: resolução de problemas, reflexão docente, tomada de decisão, percepção, construções de significados, teorias implícitas ou pessoais, etc.

#### **1.4 Teorias implícitas, formação e profissionalização docente**

As teorias implícitas dos professores são compreendidas como parte do seu contexto cultural, o qual está formado por um conjunto de valores, teorias e crenças, “parcialmente articuladas sobre o próprio acervo profissional do professor e sobre os processos de ensino e aprendizagem” (PÉREZ GOMÉZ; GIMENO, 1988, p. 17).

Um dos pontos centrais do debate está em conceber a educação escolar como espaço legítimo das relações sociais e formas de socialização de conhecimentos, desafiando o professor, como agente privilegiado na formação dos processos educativos intencionalmente adotados pelas escolas a rever de forma reflexiva e crítica, sua prática docente, enquanto um dos mecanismos para garantir seu desenvolvimento profissional em busca de uma identidade profissional que dê conta de responder aos desafios da contemporaneidade. Contudo, esse processo de mutação e fluidez direcionado para o cenário de atuação em que se desenvolve a prática profissional do professor, adquire um progressivo nível de complexidade, de forma a influenciar decisivamente suas teorias implícitas.

As crenças dos professores têm relação com os conhecimentos/saberes da atividade docente, explicitá-las, se constitui um fim premente nos processos formativos.

O começo do processo de socialização profissional da formação docente se encontra na formação inicial do professor. Esta supõe favorecer o domínio de conhecimentos/saberes, capacidades, habilidades e competências para o agir docente e, ao mesmo tempo, viabilizar a inserção do professor em um grupo profissional organizado.

Porlán, Rivero e Del Pozo(1998), ao se referirem sobre os conhecimentos/saberes profissionais do professor, expressam o seguinte argumento:

o conhecimento profissional dominante, pode ser o resultado de uma justaposição de quatro tipos de saberes de natureza diferentes, gerados em momentos e contextos nem sempre coincidentes, que se mantêm relativamente isolados uns de outros na memória dos sujeitos e que se manifestam em distintos tipos de situações profissionais ou pré-profissionais (p.63).

Para o autor, o conjunto de conhecimentos/saberes profissionais da docência consiste em quatro: os saberes acadêmicos, os princípios e crenças, as rotinas e guias de ações e, as teorias implícitas (**Quadro 1**).

|                    | Nível Explícito                          | Nível Tácito                 |
|--------------------|--|------------------------------|
| Nível Racional     | SABER ACADÊMICO<br>(enciclopédico)       | TEORIAS IMPLÍCITAS           |
| Nível Experiencial | PRINCÍPIOS E CRENÇAS<br>(estereotipados) | ROTINA E GUIAS<br>(mecânico) |

**Quadro 01** - Dimensão e componentes do conhecimento/saber profissional do professor (PORLÁN; RIVERO; DEL POZO, 1998 p. 64).

Os saberes acadêmicos e os saberes baseados nas crenças e princípios de atuação, compõem a dimensão epistemológica em torno da dicotomia racional-experimental. O primeiro, se refere aos saberes relacionados com os conteúdos escolares tradicionais (advindos de Disciplinas como a Matemática, a História, o Português, etc.) e com os conteúdos da Ciência da Educação (pedagógicos, psicológicos e didáticos). São saberes, que estão organizados explicitamente de acordo com uma lógica disciplinar e gerados fundamentalmente na formação inicial.

O segundo tipo de saber (crenças e princípios de atuação), diz respeito ao conjunto de idéias conscientes que os professores desenvolvem na atuação da sua atividade profissional, sobre diferentes aspectos dos processos de ensino-aprendizagem (concepções sobre o processo avaliativo, metodologias adequadas para determinada situação de ensino, seu papel na formação dos alunos, compreensão sobre a estrutura lógica dos conteúdos adotados, etc.). Este saber, normalmente compartilhado entre os docentes, manifesta-se através de crenças explícitas, princípios de atuação, metáforas, e estão presentes em momentos de planejamento, avaliação e resolução de problemas em sala de aula.

Os saberes que envolvem rotinas e guias de ações, e as Teorias Implícitas, compõem a dimensão psicológica do conhecimento profissional do professor e se organizam na dicotomia explícito-tácito.

As rotinas e guias de ações “se referem ao conjunto de esquemas tácitos que predizem o percurso imediato dos acontecimentos na aula e a maneira padronizada de abordá-los” (PÓRLAN; RIVERO; DEL POZO, 1998, p.61). A rotina como ação inevitável da atividade docente, está constantemente sendo reiterada, simplificando as tomadas de decisões do professor. Elas cumprem a função psicológica de evitar a ansiedade que é gerada através do medo ao desconhecido, ao não controlado. É um tipo de saber que é gerado e incorporado gradativamente através do convívio profissional, sem que o professor se aperceba dos esquemas de atuação que estão sendo formados.

As Teorias Implícitas são compreendidas pelos autores, mais como um não saber do que a um saber profissional:

são teorias que podem explicar os porquês das crenças e das ações dos professores atendendo a categorias externas, no entanto, com frequência, os próprios professores não sabem da existência destas possíveis relações entre suas idéias e intervenções e determinadas formalizações conceituais(PÓRLAN; RIVERO; DEL POZO, 1998, p.62).

Quando, por exemplo, o professor mantém uma relação professor-aluno hierarquizada e rigorosamente controladora, é possível que não saiba conscientemente, que

dita forma de atuar pressupõe uma concepção de aluno que aprende através da instrução programada. Portanto, são concepções que só evidenciam-se para o professor, com a ajuda de outras pessoas, de formadores de professores, uma vez que as teorizações dos professores não são conscientes, mas interpretações para justificar o que fazem e no que crêem.

Diante do exposto, os autores supra citados, compreendem as Teorias Implícitas dos professores como parte do sistema de conhecimentos/saberes próprios à atividade docente. Portanto, é um enfoque que estuda as Teorias Implícitas dos professores como parte do conhecimento/saber que caracteriza o ensino como atividade profissional.

Nesta tese (assim como para a Base de Pesquisa, Formação e Profissionalização Docente da UFRN), compreendemos que as relações entre pensamento e ação do professor não são lineares, e sim complexas, haja vista o caráter implícito ou explícito das teorias estarem vinculados com os níveis funcionais de conhecimento e de crença, impondo assim um olhar às Teorias Implícitas, no plano das representações.

A formação docente deve acompanhar as relações complexas entre pensamento e ação, diferenciando conhecimento, de síntese de crenças quando se desejam trabalhar os conteúdos do pensamento docente. Dessa forma, a formação profissional não se reduz às mudanças nas teorias implícitas dos estudantes (as crenças), e sim à construção de novos conhecimentos que possam dar novos conteúdos as teorias implícitas (NÚÑEZ; BRAZ; SOARES, 2006, p.6).

Assim, investigar a relação entre o pensamento e ação do indivíduo, aqui especificamente do estudante, remete ao estudo das Teorias Implícitas sobre a realidade educativa, cujo propósito está em contribuir na configuração das práticas docentes e nas decisões relativas ao currículo escolar.

Em um estudo realizado por pesquisadores da Universidade de Michigan na Califórnia, com vinte e três professoras primárias cujo objetivo era identificar suas novas abordagens e estratégias de ensino para implementar as recentes reformas no ensino da matemática, constatou-se que “as professoras tinham adaptado os novos conceitos e procedimentos para corresponder aos seus próprios sistemas de crenças e técnicas de prática, drasticamente transformando o determinado currículo no processo” (MORINE; CORRIGAN, 1997, p.1).

Os resultados obtidos revelaram que as professoras modificaram suas práticas enquanto estratégias de ensino, porém ficaram aprisionadas a suas Teorias Implícitas, seus conhecimentos e suas experiências individuais, revelando uma estranha adaptação aos preceitos de um ensino da matemática tido como tradicional ou como ensino inovador.

As Teorias Implícitas dos professores estão presentes antes, durante e depois da sua atuação na sala de aula. Elas influenciam significativamente suas decisões, suas percepções, suas interações e têm uma enorme tendência para se cristalizarem na prática do fazer docente.

No nosso contexto educativo, o Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior, radicado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), vem assumindo importantes contribuições para as discussões sobre a formação do professor, através de suas pesquisas, as quais contemplam a preocupação com a questão do Pensamento do Professor e, especificamente, com a relação entre suas crenças e a ação pedagógica (AZZI; BATISTA; SADALLA, 2000).

Pensar a formação docente hoje exige atenção para a situação prática da sala de aula. Esta se caracteriza por um conjunto de traços (incerteza, conflito de valores, instabilidade, singularidade, complexidade) que podem desfavorecer a compreensão de novas propostas formativas, em detrimento de inférteis aplicações sistemáticas de um conjunto de técnicas padronizadas, ocasionando assim a esterilidade de seu desenvolvimento.

Neste contexto,

o professor tem de atuar como um artista ou como um investigador, criando e elaborando, seus próprios esquemas e instrumentos de análises e experimentando em cada situação estratégias concretas de intervenção. Ao atuar assim, são seus conhecimentos, capacidades gerais e específicas, suas atitudes, suas crenças e teorias dos fatos, determinantes de seu procedimento mental e de seu comportamento docente (PEREZ GÓMEZ; SACRISTÁN, 1988, p. 19).

Seguindo o mesmo raciocínio, Marrero compreende o professor enquanto

mediador entre o aluno e a cultura através de seu próprio nível cultural, através da significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular, e pelas atitudes que tem sobre o conhecimento ou sobre uma parcela especializada do mesmo (1993, p.243).

As atuais propostas educativas referem-se a um “docente ideal” (CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 2002) e emergente. Há uma preocupação em definir este docente ideal, porém não se revela a preocupação em apontar estratégias formativas a médio e longo prazo, o que leva a concluir que estamos diante de um mero desejo. Há de se pensar em estratégias mais profundas e consistentes que possibilitem de fato a mudança nas Teorias Implícitas dos professores sobre a docência.

O processo formativo docente, pode promover sínteses alternativas de conhecimentos através de estratégias metodológicas que permitam ao professor explicitar essas novas sínteses através da reflexão crítica, do diálogo, convertendo-as em objeto de

análise de modo a superar o exercício de uma prática espontânea. O caráter explícito das sínteses de conhecimento, possibilitam a comunicação inter-pessoal, contribuindo assim para o professor não ter uma visão dependente sobre a realidade educativa, alternando suas visões com as diversas perspectivas e por sua vez, construindo sua mudança de crenças. Neste sentido, não se deve entender a distinção entre o conhecimento explícito e implícito enquanto uma dicotomia, mas como uma tomada de consciência progressiva sobre o próprio conhecimento.

O grupo profissional o qual o professor pertence é considerado como regulador de variadas experiências que permitem construir sínteses de conhecimentos alternativos sobre determinado fenômeno. Para a mudança das crenças deve-se considerar a existência de um repertório de esquemas culturais que vá além do que se partilha cotidianamente. Ou seja, é fundamental que o professor conheça outras hipóteses interpretativas relacionadas com a profissão docente, passando por novas sínteses de conhecimento as quais induzirão a novas sínteses de crenças.

Contudo, para promover a mudança das teorias implícitas nos professores, é importante compreender que ela não ocorrerá em um único momento. Seu processo é contínuo, intencional e interventivo por parte dos formadores, subsidiado por um projeto formativo institucional.

A concepção sócio-cultural compreende que a construção das Teorias Implícitas pelos professores, ocorre na interação com os outros, mediada por instrumentos materiais e simbólicos, fato que justifica a não existência de tantas representações sobre um determinado domínio. Daí ser possível identificar “uma série limitada” de teorias geradoras de sentidos enquanto representações de um objeto de estudo. Essa premissa possibilita caracterizar não somente as Teorias Implícitas de um professor individualmente, assim como, identificar as representações do grupo de professores.

Nessa compreensão, a reflexão crítica das Teorias Implícitas dos professores, como estratégia formativa, constitui-se um campo significativo para pensarmos questões relacionadas à sua formação, o qual supõe a construção de novas representações sobre a docência.

Compreendemos que os processos formativos da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvem um referencial constituído por um conjunto de crenças que sustentam a análise do significado de docência. É preciso atentar e apreender que a concepção de docência está sujeita a constantes mudanças em função de novas necessidades que lhe são postas, que se desenvolve e se movimenta na história de cada professor e no movimento

ideológico (surgimento de nova representação) e político (surgimento de nova gestão do trabalho docente) da profissionalização do professor.

O movimento de profissionalização docente exige que o processo de construção de conhecimentos desenvolva no professor uma visão mais complexa dos fenômenos educativos, permitindo-lhe tomar decisões e agir com base em determinados valores, de modo que propicie o pensamento crítico, o respeito, a participação, a cooperação, etc.

As reflexões de Núñez, Ramalho e Soares (2006, p. 7) sinalizam que,

uma política de sucesso, pautada na profissionalização, não depende só de fatores objetivos que levem a se pensar novas identidades sociais para os professores. O sucesso dessas políticas depende também das mudanças nas representações, nas atitudes, nas expectativas dos professores sobre sua atividade profissional e a sua profissionalização nos contextos específicos.

Assim, a profissionalização docente responde às exigências de um novo professor cujas características básicas estão assentadas numa autonomia crescente que permita a construção/reconstrução permanente das situações didáticas e dos conteúdos, inspirada em um saber comum e na interação entre seus pares. Desta forma, o desenvolvimento profissional implica o ato de instigar, cuja premissa básica está na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática.

A profissionalização docente é compreendida nesta tese como processo de construção de identidades sócio-profissionais, configuradas por movimentos de caráter ideológico, político e econômico:

a profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa no interior do sistema educativo 'novas representações' sobre o ensino e sobre o saber do professor. É também político e econômico, por induzir, no plano das práticas e das organizações, novos modos de gestão do trabalho docente e relações de poder entre os grupos no seio da instituição escolar (RAMALHO, 2006. p.6).

A compreensão da profissionalização docente nesta pesquisa inspira-se também nos postulados de Nóvoa (1997), cujo eixo de referência está em valorizar paradigmas de formação que garantam professores com responsabilidade diante de seu próprio desenvolvimento profissional, numa permanente práxis.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p.25).

Compreendemos que a conquista de um pensamento autônomo, se dá gradativamente no contexto da prática de ensino, porque ensinar requer a reflexão, requer a elaboração do pensamento próprio, requer a tomada de decisão, e isto se efetiva através de um permanente processo em construção cujo termômetro de desenvolvimento da ação docente, se encontra na auto-análise dos avanços e recuos guiados por indicadores teóricos.

A profissionalização também é discutida como algo inerente ao desenvolvimento da profissão, cuja ação e os conhecimentos especializados do profissional, se constituem elementos provocadores para pensar suas competências enquanto processo.

O processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do 'paradigma dominante' baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar um 'paradigma emergente', ou da 'profissionalização', no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade. Os saberes não são regras pré-estabelecidas para sua execução, e sim referências para a ação consciente sob determinados princípios éticos (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 50-51).

Para estes pesquisadores, a profissionalização da docência está constituída por dois aspectos mutuamente articulados: a profissionalidade e o profissionalismo ou professionismo.

A profissionalidade é compreendida como aspecto interno do processo da profissionalização docente, em que o professor assume seu compromisso ou competência dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade da atividade docente, o domínio da matéria e dos métodos de ensino, as formas interativas com os alunos na sala de aula e seu envolvimento com o projeto político-pedagógico da escola.

Refere-se ao agir docente que é legitimado no processo formativo, assim como, aos conhecimentos e saberes adquiridos no cotidiano escolar, provenientes de conteúdos disciplinares, de saberes pedagógicos, da pesquisa, da capacitação, etc..

Como estado e processo, a profissionalidade é o conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação. É a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional, agora já manifesta em termos de competências de um dado grupo, e que expressa elementos da profissionalização (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.53).

O profissionalismo docente diz respeito às questões de ordem externa a sala de aula cujo reconhecimento social e político para elevar o status do trabalho docente se constitui o grande desafio. É um processo que exige negociações com a sociedade de cada época,

demarcando espaços para evidenciar o leque de atividades inerentes ao preparo específico do profissional do ensino, assim como sua atuação nas discussões que envolvem as problemáticas da profissão. Um dos fatores constitutivo do profissionalismo que contribui para a busca de um status distinto dentro da visão social do trabalho, está na participação de corporações docentes, enquanto mecanismo para buscar e consolidar os elementos constitutivos da profissionalização docente.

A articulação dialética entre a profissionalidade e o profissionalismo, enquanto aspectos da profissionalização docente, é o que alimenta a construção de identidades profissionais.

O modelo de profissionalização evidente em nossa contemporaneidade, baseado no racionalismo técnico, que urge por uma transformação, está caracterizado por uma formação descontextualizada, uma formação que fragmenta o conhecimento acadêmico e o trabalho prático, uma formação onde ainda há os que pensam e os que repassam tal pensamento, enfim, uma formação que se distancia do que ocorre no cotidiano das salas de aula. Para estes pesquisadores, a formação inicial do professor deve primar por uma fundamentação na ação e nos conhecimentos especializados.

A profissionalização reúne todos os atos ou eventos relacionados, direta ou indiretamente, com a melhoria de desempenho no trabalho e com o desenvolvimento profissional. Uma formação inicial sólida, orientada a saber mobilizar, com sucesso, a base de conhecimento estruturada nos conhecimentos do núcleo forte da profissão é um elemento imprescindível à profissionalização (RAMALHO; NÚÑEZ, 2000, p.35-36).

Como se pode notar, até aqui, esses enfoques teóricos vão reforçar a idéia de que a profissionalização docente se configura numa postura política emergente no atual quadro formativo do professor.

A busca por uma formação que desenvolva professores reflexivos, com capacidade e responsabilidade de resolver situações, tomar decisões, utilizando interpretações diversificadas da realidade educativa através de um repertório de saberes teórico-prático, segundo seus contextos específicos de trabalho, constitui-se o princípio filosófico basilar, para pensar mecanismos que venham favorecer o processo da profissionalização docente.

Compreender a estrutura do Pensamento do Professor sobre a docência, parece se constituir um elemento bastante promissor para contribuir com a mudança educativa uma vez que o professor deve ter consciência crítica de suas posições teóricas, enquanto elementos que compõem sua prática profissional.

## **2. TEORIAS IMPLÍCITAS DO PROFESSOR: REFLEXÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

Construir ou reproduzir conhecimentos significa desenvolver uma determinada representação mental da realidade. As representações mentais, “formam parte do sistema de conhecimento do indivíduo e intervêm em seus processos de compreensão, memória, raciocínio e planejamento de sua ação” (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993, p.13).

Na perspectiva do Pensamento do Professor, Garcia (1987, 1997), Ângulo (1988, 1990), Shulman (1997), Pacheco (1995), o conjunto das pesquisas voltadas para a compreensão dos processos de representações mentais dos indivíduos, estão orientadas também para o estudo das Teorias Implícitas, com o objetivo de analisar a construção do conhecimento cotidiano, sua representação, funções no sistema cognitivo, assim como, relações com a atividade prática dos professores.

Neste capítulo discutimos fundamentos teórico-metodológicos das Teorias Implícitas tomando como foco a perspectiva sócio-construtivista, seus processos de construção, mudança e método investigativo. Rodrigo, Rodriguez e Marrero (1993), Correa e Camacho (1993), Arnay (1993).

### **2.1 O que são as Teorias Implícitas**

O enfoque sócio-construtivista considera que as Teorias Implícitas são representações individuais baseadas em experiências sociais e culturais (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993), constituindo-se, assim, vínculo entre o individual e o social, entre o pessoal e o cultural.

No caso concreto dos professores,

as teorias implícitas são teorias pedagógicas pessoais construídas sobre a base de conhecimentos pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos através da formação e na prática pedagógica. Portanto, são sínteses de conhecimentos culturais e de experiências pessoais que, desde outros pontos de vista, vêm denominando-se de ‘pensamento prático’ ou ‘teorias epistemológicas’, com a diferença de que as teorias implícitas se apóiam em uma teoria da mente de caráter sócio-construtivista (MARRERO, 1993, p. 245).

Neste raciocínio, complementa o autor:

as teorias implícitas do professor são sínteses dinâmicas de experiências biográficas que se ativam por demandas do sistema cognitivo. Estas experiências podem ser diretas, vicárias ou simbólicas. Podem referir-se a situações teóricas (conceituais) ou práticas (metodológicas), afetivas (clima de colaboração) ou morais (valor de certas aprendizagens), pessoais ou sociais (MARRERO, 1993, p. 245).

As experiências constituem-se episódios pessoais configurados através de contatos com um repertório sócio-cultural e definidas por uma prática e um formato de interação social. O conjunto de experiências de cada professor apresenta-se através de várias naturezas: obtidas através de leituras, conversas, situações ocasionais (experiências simbólicas); advindas da simples observação do que o outro faz (experiências vicárias); e vividas no dia-a-dia com o próprio objeto de conhecimento, ou partilhada com o mesmo grupo sócio-cultural (experiências diretas). O mesmo conjunto de experiências pode gerar tanto síntese de conhecimentos, quanto síntese de crenças. O que irá provocar uma ou outra é a situação problema com a qual deparar o professor, ou seja, o nível funcional das representações condiciona o caráter explícito ou implícito das teorias.

Uma teoria opera no nível de conhecimento e no nível de crença. Opera no nível de conhecimento quando a pessoa utiliza a teoria de forma 'declarativa' para reconhecer ou discriminar entre várias idéias, produzir expressões verbais sobre o domínio da teoria ou refletir sobre esta como um corpo de conhecimento impessoal. No nível de crença, as pessoas utilizam a teoria de 'modo pragmático' para interpretar situações, realizar inferências práticas para a compreensão e predição de sucessos, assim como planejar a conduta. Como se pode observar, a distinção entre ambos níveis se estabelecem em função do que a demanda apresente numa orientação teórica ou bem prática (RODRIGO, 1993, p.112).

Este enfoque teórico considera que não existe uma única visão sobre a realidade compartilhada por todos. Mas, visões compartilhadas dentro de um determinado grupo sócio-cultural, e visões heterogêneas entre grupos diferentes.

Assim, o conjunto de experiências dos professores, de suas habilidades e destrezas está regulado a certas práticas culturais inerentes aos colegas de um determinado grupo de atuação em um nível de ensino e vinculado a um dado contexto histórico e local.

Neste raciocínio, as Teorias Implícitas,

[...] são representações individuais construídas sobre a base de experiências adquiridas, principalmente, no contexto social. Por outro lado, este processo de construção individual se vê mediatizado por formas culturais de interação social propiciadas por uma determinada sociedade (práticas ou atividades culturais) (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993, p.98).

As Teorias Implícitas se constituem verdadeiras crenças. O professor não as utiliza com o fim de compreender a realidade, mas enquanto ancoragem estável e eficaz para interpretar situações, tomar decisões rápidas, de forma a tornarem-se úteis em seu cotidiano de trabalho. “As teorias implícitas são representações individuais cujo conteúdo está em sua maior parte socialmente normatizado” (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993, p.60).

São versões incompletas e simplificadas da realidade, caracterizadas por determinada estruturação e sistematicidade, porém são implícitas por ser inacessível a consciência.

Em recente pesquisa realizada por Arnay (1993) sobre as Teorias Implícitas infantis, o autor faz a seguinte distinção entre o conhecimento e as crenças:

o conhecimento vem sinalado pelo caráter essencialmente cultural e social dos conteúdos, modulado por múltiplas experiências e aprendizagens dos indivíduos em sua interação. As crenças, por sua parte, enfatizam aqueles aspectos diretamente relacionados com a construção e re-elaboração das experiências mediante conteúdos adaptados às necessidades mais imediatas e de resolução (ARNAY, 1993, p. 197).

O conhecimento (escolar, científico, profissional, dentre outros) é o que está posto, sistematizado e normatizado explicitamente pela sociedade e pela cultura. As crenças são versões simplificadas e estereotipadas do conhecimento construídas pelo indivíduo de forma implícita, constituindo “redes de traços que se ativam e sintetizam em um determinado contexto situacional, devido a uma demanda cognitiva” (RODRIGO, 1998, p. 227). Uma crença é um ato de fé que o sujeito expressa, em determinadas situações através de frases como: na minha opinião..., acredito que..., creio que..., estou convencido que... constituindo assim uma base argumentativa. Portanto, as crenças enquanto componentes das teorias implícitas, “são representações individuais cujo conteúdo está em sua maior parte socialmente normatizado” (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993, p.60).

## **2.2 A construção das Teorias Implícitas**

A abordagem sócio-construtivista defende que há necessidade de se compreender as Teorias Implícitas dos professores como produto de uma gênese e de uma transmissão sócio-cultural. O caráter individual das Teorias Implícitas baseia-se no acúmulo de experiências do professor, que, por sua vez, são adquiridas em contato com o contexto sócio-cultural mediatizadas pela prática ou atividade cultural e formas sociais de interação.

Ou seja, as categorias **individual** e **social**, além de não serem vistas numa perspectiva de linearidade, mas de dialeticidade para explicar as representações docentes, aparecem aqui complementadas pela categoria **cultural**, que possibilita dar sustentáculo e completude aos seus postulados teórico-metodológicos.

A cultura, nesta perspectiva, não deve ser compreendida como um organismo intencional, mas como uma abstração, uma vez que o acesso a ela está submetido às práticas e atividades realizadas no interior do grupo. Ou seja, ela se expressa ou se manifesta em práticas, atividades e formas interativas que se repetem no cotidiano, o que faz com que adquiram um âmbito muito regular, mas, ao mesmo tempo, estas práticas e formas só se tornam concretas, quando o professor partilha com seu grupo atividades já normatizadas ou convencionalmente estabelecidas (conhecimentos e saberes específicos à profissão).

A origem sócio-cultural das Teorias Implícitas dos professores está “nas distintas concepções sobre o ensino e podem ser encontradas através de análises historiográficas, possuindo um marcante caráter representacional para os professores” (MARRERO, 1993, p. 270).

As Teorias Implícitas originam-se no indivíduo porque são suas experiências sobre o mundo que possibilitam desenvolver o que lhe há de mais próprio, o pensamento na interação com o outro. Tais experiências são vividas e da mesma forma originárias de um amplo conjunto de situações sócio-culturais; o âmbito social está representado pelas formas interativas entre os professores; as experiências individuais são construídas da mesma forma no âmbito cultural, através de práticas ou atividades estabelecidas culturalmente por um mesmo grupo social. Portanto, o individual, o social e o cultural são partícipes na origem, assim como na construção e na mudança das teorias implícitas do professor.

As teorias implícitas não se transmitem, mas se constroem pessoalmente no seio do grupo. Pode-se denominar este processo sócio-construtivismo, já que o indivíduo constrói seu conhecimento em contextos sociais e durante a realização de práticas ou atividades culturais (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993, p.53).

Rodrigo (1993) considera que há dois níveis funcionais de representações: o nível de conhecimento e o nível de crenças. Analisando as diferenças entre as sínteses desses dois níveis (**Quadro 2**), aponta importantes elementos para compreensão da origem e desenvolvimento das teorias implícitas.

O conteúdo do conhecimento, denominado de “convencional ou normativo”, é resultado de diferentes versões prototípicas de conhecimentos as quais constituem um repertório de modelos culturais sobre um dado fenômeno. O conteúdo das crenças situam-se

em um segundo nível chamado de “específico”, revelando um caráter mais pessoal dos protótipos culturais, já que seu produto é construído pelo sujeito de forma parcial em função das situações e necessidades diárias. No entanto, uma vez que o professor participa de práticas culturais em formatos de interação social, recebe uma influência das Teorias Implícitas já bastante normatizadas no meio do próprio grupo.

Ambos conhecimentos são construídos ativamente e não correspondem a conteúdos distintos, contudo atendem a fins diferentes em relação à demanda. O diferencial entre o conhecimento e a crença não está no conteúdo em si, mas na demanda de orientação teórica (conhecimento) ou pragmática (crença) (RODRIGO; RODRIGUÉZ; MARRERO, 1993).

|                            | CONHECIMENTO                         | CRENÇAS                                |
|----------------------------|--------------------------------------|--|
| Conteúdo                   | Sínteses culturais e normativas      | Sínteses normativas no seio dos grupos |
| Origem                     | Conteúdos socialmente acessíveis     | Contextos interativos próximos         |
| Procedimento de construção | Sínteses de experiências             | Sínteses de experiências               |
| Organização                | Protótipos Estáveis (quase esquemas) | Protótipos variáveis (segundo síntese) |
| Tipo de sínteses           | Puras                                | Mistas                                 |
| Limites das sínteses       | Imprecisas                           | Definidas                              |
| Nível de consciência       | Explícito                            | Implícita                              |

**Quadro 02** Diferenças entre as sínteses de conhecimento e de crenças (RODRIGO, 1993,p 113).

As sínteses de conhecimentos originam-se mediante demandas de tipo teóricas, permitindo ao professor ter acesso a pontos de vistas alternativos. Ele utiliza as teorias de maneira declarativa para expressar verbalmente idéias sobre um determinado domínio, refletir sobre elas ou discriminar entre várias delas. Portanto, são ações epistemologicamente explícitas, que servem para modificar sua relação cognitiva com o mundo.

A estrutura interna das sínteses de conhecimentos está constituída por idéias mais representativas e exclusivas de cada teoria pesquisada.

Agora, os limites entre os modelos são imprecisos, já que nem todas as idéias relacionadas com uma teoria são exclusivas desta. A medida que as idéias são menos representativas de uma teoria, é mais provável que seja partilhada por outra [...]. Só os enunciados muito típicos de uma teoria são exclusivos desta. A medida que a tipicidade dos enunciados é menor, aumenta a probabilidade de encontrá-los também nas formulações de outras teorias (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993, p.114).

De forma inversa, a estrutura interna das crenças se baseiam em sínteses mistas, embora os limites entre as crenças sejam bem definidos porque os professores não assumem todas as combinações possíveis de teorias.

As sínteses de crenças surgem diante de contextos interativos próximos, em situações práticas, onde o professor se utiliza de teorias para interpretar situações, inferir, prever, controlar, decidir, atuar e planejar ações, expressando, assim, um ponto de vista pessoal sobre um determinado objeto. São ações com suporte epistemológico implícito ou inacessível a consciência.

Se as crenças cumprem um papel tão importante na percepção e organização do mundo, e o produto final permite ao homem sobreviver, é porque estas teorias não são o resultado exclusivo de uma elaboração pessoal. Mas, são o resultado de uma combinação de fatores tanto pessoais, como sociais que marcam as propriedades de sua epistemologia (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993, p.83).

O conhecimento e as crenças não são exclusivamente desenvolvidos pelo professor, nem puramente transmitidos pelo contexto social, mas são construídos no contexto social através da realização de atividades ou práticas culturais, numa incessante síntese de experiências. As atividades ou práticas culturais relacionadas com a profissão docente, por exemplo, são formalmente definidas por um contexto sócio-cultural, as quais se estabelecem tipos de ações, metas, repertório de conhecimentos e saberes, técnicas para a sua transmissão, de maneira a guiar o estabelecido perfil profissional do docente.

A perspectiva sócio-construtivista acredita que o professor não entra em contato direto com a cultura educacional, mas com práticas culturais no seio de seu grupo docente. Tais práticas não se apresentam com um conhecimento já elaborado pelo grupo docente, mas é o próprio professor que elabora o conhecimento por si mesmo, a partir de padrões de experiências obtidas em seu contexto psico-social.

Assim, os professores não dispõem de teorias armazenadas, mas de sistemas de experiências sobre determinado fenômeno, através das quais podem sintetizar uma determinada teoria para diferentes propósitos, em determinados momentos. O tipo de demanda e a influencia do contexto sócio-cultural ativam diferentes formas de representações,

fazendo com que os professores representem a realidade a partir de perspectivas diferentes (sínteses de conhecimentos) ou a partir de um único ponto de vista (sínteses de crenças) existindo assim representações diferentes para um mesmo fenômeno. Essas idéias apresentam importância significativa ao se pensar às metodologias de estudo das Teorias Implícitas.

As sínteses de conhecimentos estão formadas por um repertório de modelos culturais sobre um mesmo fenômeno. São esquemas culturais provenientes da transmissão das teorias científicas, apresentando uma organização interna em relação a protótipos estáveis, porém com limites difusos. As sínteses de crenças, se organizam através de mesclas/traços de protótipos teóricos variáveis, os quais o professor só assume como próprias, ou atribui a outros, algumas dessas versões teóricas. Os limites destas sínteses são bem definidos e compartilhados por um grupo de pessoas mais reduzido (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993, p.83).

### **2.3 A mudança das teorias implícitas**

Partindo do princípio de que as teorias implícitas são “verdadeiras” crenças ou representações que se revelam úteis à realidade, sua mudança não ocorre com facilidade. As crenças

não só têm um conteúdo distinto em relação com as noções científicas, como também se movem em um plano epistemológico diferente. São resistentes a mudanças porque exercem uma importante função adaptativa no ‘mesocosmos’<sup>2</sup> em que nos movemos. Não estão pensadas para pôr à prova a verdade, uma vez que para nós são verdades e estamos instalados nelas porque configuram a matéria prima de nossa experiência sensível (RODRIGO; RODRIGUÉZ; MARRERO, 1993, p. 91).

Existem quatro tipos de cenários sócio-culturais (cotidiano, escolar, científico e profissional) nos quais o indivíduo depara-se com um tipo de epistemologia construtivista que orienta o que, o por quê e o como se constrói o conhecimento, embora em seu processo haja representações individuais.

As pessoas elaboram um modelo mental da situação. Mas esses modelos mentais, por pressões da negociação e do intercâmbio de idéias, são suscetíveis de se modificar a cada momento. De fato, uma das propriedades fundamentais dos modelos mentais é que eles são incrementáveis, isto é, modificam-se à medida que a situação muda. Devido a esse processo negociador, seria possível alcançar um modelo mental ‘compartilhado’ da

---

<sup>2</sup> O mesocosmo é compreendido como “o mundo do meio entre o macro e o microcosmo, entre o universal e o concreto, entre a espécie e o indivíduo, entre o geral e o particular” (MAFESSOLI, 1995, p.103).

situação que estivesse na mente de cada participante (RODRIGO, 1998, p.227).

Para a autora, as mudanças das Teorias Implícitas, estão diretamente relacionadas às articulações entre, os níveis representacionais do sujeito e, o cenário epistemológico que corresponde ao tipo de demanda para o processo de construção (**Quadro 3**).

Normalmente nos cenários cotidianos, as demandas “das atividades ou tarefas não vão muito além da compreensão de situações, da elaboração de procedimentos de atuação e da possibilidade de prever ou de buscar explicações a partir dos nossos pontos de vista” (RODRIGO, 1998, p.229). Neste caso, os modelos mentais dos indivíduos correspondem a dois níveis representacionais: o 1º nível, de caráter implícito e específico, já que os indivíduos trabalham com a acumulação de experiências; e o 2º nível, de caráter implícito e genérico, porque partilham processos de indução-teorização.

| NÍVEL | CENÁRIO   | TIPO DE DEMANDA  | CARÁTER                   |
|-------|-----------|--|---------------------------|
| 1º    | Cotidiano | Acumulação de experiência.                                   | Implícito e específico    |
| 2º    | Cotidiano | Indução – Teorização   | Implícito e genérico      |
| 3º    | Escolar   | Argumentação, explicação, comparação, busca de contradições. | Explícito (meta cognição) |

**Quadro 3** Elementos constitutivos dos modelos mentais das representações (RODRIGO, 1998, p.229-231).

No cenário escolar, a demanda para ativar os modelos mentais é de ordem comparativa, explicativa, argumentativa, caracterizando assim um 3º nível de representação por está no plano da metacognição.

Para a autora, o professor quando chega ao processo de formação inicial, leva não somente seus conhecimentos “prévios”, como também uma epistemologia construtiva “prévia”, a qual irá utilizar-se para construir seus conhecimentos sobre a sua profissão. Neste sentido, “a pretensão de integrar ambos os conhecimentos em um só tipo escolar, ou a de fazer o conhecimento escolar substituir o cotidiano, dificilmente dará resultado, além de ser muito questionável” (RODRIGO, 1998, p.235).

Sua proposta para a mudança das Teorias Implícitas, parte do princípio de se respeitar o conhecimento cotidiano do professor, seu cenário e epistemologia correspondentes. Concretamente, indica 5 mecanismos estratégicos para favorecer esta mudança:

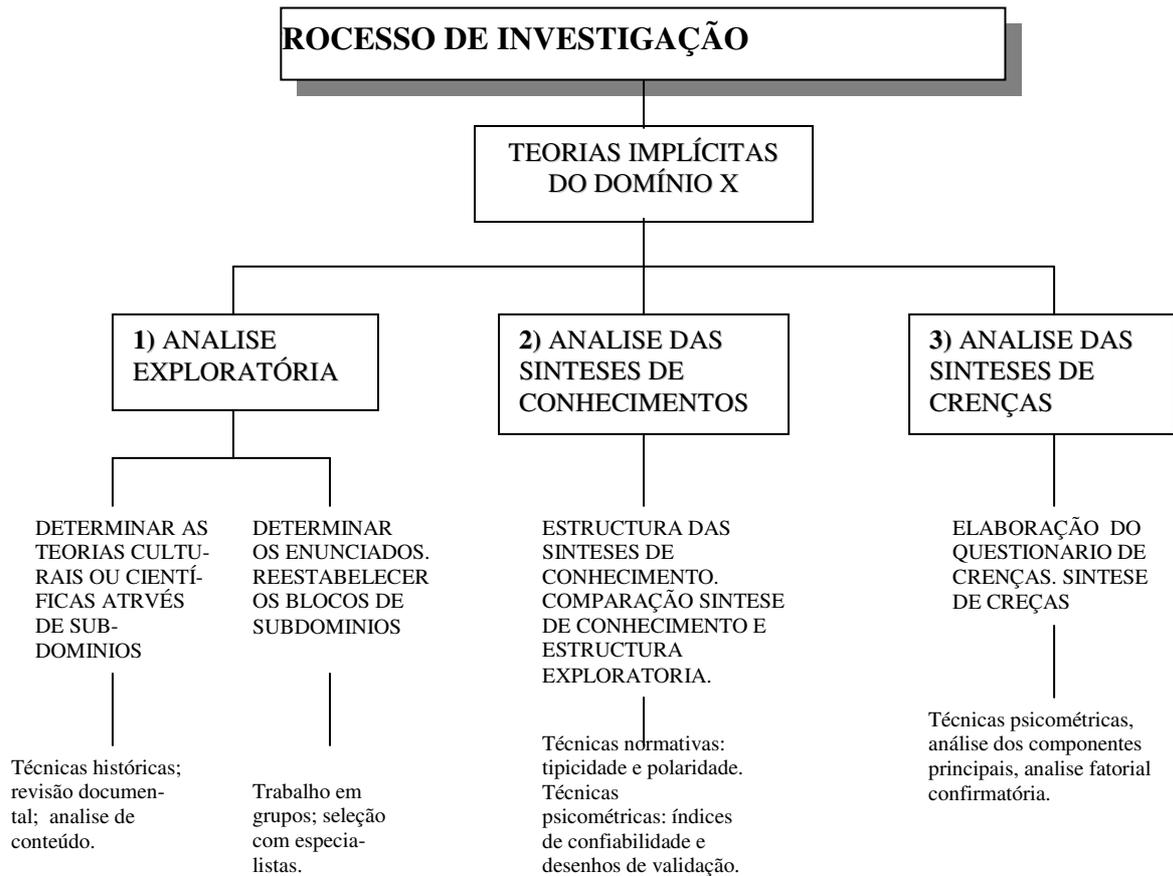
- Fazer o conhecimento cotidiano dos professores (modelo mental implícito nos níveis 1º e 2º) alcançar o nível representacional de explicação correspondente à etapa metacognitiva (modelo mental explícito do nível 3);
- Colher as diferentes versões do conhecimento cotidiano, já situado no nível 3, e realizar esforços de contrastação, defesa e contra-argumentação entre as versões alternativas;
- Inter-relacionar as diferentes versões de modelos mentais dos professores com a do conhecimento escolar que se deseja ensinar, através de comparações explícitas;
- Paralelamente a etapa 2 e sobretudo na 3, marcar todo o processo construtivo em um cenário escolar com todos os seus ingredientes: motivações, sentido das tarefas, formatos de interações entre professores ou entre formadores e professores, níveis apropriados de discurso;
- Potencializar certas transferências entre o conhecimento escolar e o cotidiano, sem perder o sentido e a identidade de cada um e seu âmbito de aplicação (RODRIGO, 1998, p. 236-237).

## 2.4 O método para o estudo das Teorias Implícitas

A investigação das Teorias Implícitas, conforme o enfoque sócio-construtivista adota uma diversidade metodológica, em consonância com seus postulados teóricos, revelando coerência com sua opção epistemológica. A variedade de problemas abordados, a disparidade de indivíduos investigados e, a diversidade de etapas existentes, dentro de uma mesma investigação fazem com que seus autores optem por metodologias de tipos qualitativo e quantitativo. Os pesquisadores consideram que, “o original de nossa parte radica na articulação específica de técnicas muito diversas na investigação sobre teorias implícitas e na pertinência da utilização de cada uma em momentos determinados da investigação” (CORREA; CAMACHO, 1993, p.124).

As investigações desenvolvidas por este grupo de pesquisadores têm se voltado para pesquisar teorias implícitas de um determinado domínio ou objeto, outras, de forma complementar, utilizam os resultados das Teorias Implícitas para abordar suas influências nos processos cognitivos dos investigados, o qual denominam âmbitos específicos de aplicação: Arnay (1993), Triana (1993), Marrero (1993), González (1993), Rodríguez (1993).

O processo investigativo sobre as Teorias Implícitas de um determinado domínio ou objeto de estudo apresenta, como objetivo determinar tanto as sínteses de conhecimentos, quanto às sínteses de crenças elaboradas pelos indivíduos, conforme um domínio específico de estudo num contexto cultural. Para isso, o investigador deve percorrer três fases: análise exploratória, análise das sínteses de conhecimento e análise das sínteses de crenças, conforme apresentamos na **(Figura 3)**.



**Figura 3** Processo investigativo das teorias implícitas (CORREA; CAMACHO, 1993, p. 125).

Segundo os autores, o percurso investigativo apresenta a seguinte trajetória:

1- **Análise Exploratória:** são realizadas através de técnicas de investigação histórica, cujo propósito está em detectar o que há de regular na cultura sobre um determinado domínio de estudo, de maneira a possibilitar o estudo das representações individuais a partir de um plano externo.

2-**Análise das Sínteses de Conhecimentos:** são subsidiadas por técnicas normativas e psicométricas, com o fim de analisar as estruturas dos diversos modelos alternativos que constituem o nível de conhecimento dos professores sobre determinado domínio;

3-**Análise das Sínteses de Crenças:** são orientadas por técnicas psicométricas para inferir quais concepções os professores assumem pessoalmente.

Cada etapa e técnica são adotadas sequencialmente, dependente uma das outras.

### 2.4.1 Análise exploratória

Esta etapa investigativa está composta de três momentos: a revisão histórica das idéias para determinar os modelos culturais; a formulação de teorias culturais ou científicas a partir de enunciados verbais; e a seleção de enunciados.

#### 2.4.1.1 Revisão histórica

A finalidade da revisão histórica sobre determinado domínio está em compor um repertório de concepções culturais sobre o domínio em estudo, que está presente ao longo do tempo no contexto histórico. Partindo do princípio de que as sínteses de conhecimentos dos professores advêm do que são capazes de reconhecerem diante de concepções alternativas sobre um determinado domínio da realidade, se faz necessário iniciar o processo investigativo explorando os modelos ou concepções sobre um “domínio x”, já normatizado pela cultura.

A razão que, em nossa opinião, justifica a análise histórica como procedimento para dotar-nos de um a priori adequado é que assumimos que as concepções das pessoas não são idiossincráticas, mas revelam conteúdos convencionais que se encontram nos modelos culturais (CORREA; CAMACHO, 1993, p.127).

Neste sentido, o repertório de concepções culturais servirão como organizadores prévios para explorar posteriormente as várias concepções que os professores têm sobre o objeto de estudo.

A revisão histórica ocorre mediante acesso a fontes documentais (documentação científica, periódicos, revistas, textos literários), procurando através da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1995), encontrar regularidades culturais que permitam determinar as teorias que estão presentes, ao longo da história, sobre o objeto. Essas teorias culturais ou científicas são extraídas de fontes apropriadas ao objeto em estudo e compreendidas como um agrupamento de idéias por sua semelhança conceitual.

Para que a revisão histórica não corra o risco de ser aleatória, é necessário que se estabeleça os componentes como: subdomínios e categorias que se desejam para buscar em cada teoria. De acordo com Correa e Camacho (1993), este procedimento facilita a sistematização da análise histórica, conseqüentemente a compreensão das características de cada teoria, como também favorece a apresentação do resultado dessa análise.

### 2.4.1.2 Formulação de enunciados verbais

Uma vez definidas as concepções culturais sobre determinado domínio, a orientação aqui é utilizar a técnica de trabalho criativo em grupo (ANTUNES, 1987) para obter enunciados verbais que contemplem as idéias contidas em cada teoria cultural ou científica. São conhecimentos declarativos expressos espontaneamente por um grupo heterogêneo de pessoas, através de uma linguagem compreensível e sensível sobre o objeto de pesquisa.

O interesse, nesta técnica, está em propiciar condições para que os professores expressem suas idéias de forma espontânea, resultando em enunciados ou frases ilustrativas das teorias que o pesquisador construiu, conforme vocabulário lingüístico utilizado pelos professores em seu cotidiano, com o propósito de apreender as idéias apresentadas em sua formulação consciente.

O procedimento para o trabalho em grupo, normalmente é semelhante à técnica do “brainstorming”, tempestade de idéias ou tormenta de cérebro:

o princípio no qual se apóia o Brainstorming é o de solicitar aos participantes que apresentem idéias as mais diversas e até mesmo descabidas, sobre um assunto qualquer colocado pelo monitor. Sua participação, durante a apresentação dessas idéias, será a de registrá-las, independente de qualquer juízo crítico sobre sua validade, e estimular a rápida sucessão de outras mais (ANTUNES, 1987, p.59).

O pesquisador, enquanto moderador do trabalho em grupo, deve anteriormente elaborar algumas “frases de efeito” sintetizando as idéias centrais de cada teoria para que sirvam de introdução; acionar um pequeno grupo de sujeitos pouco familiarizados com o domínio em estudo, com a finalidade de ampliar livremente as “frases de efeito” representativas de cada teoria. Após registro de cada sessão, procede-se à análise de conteúdo, procurando estruturar enunciados representativos de cada teoria conforme os subdomínios já estabelecidos.

As frases de efeito podem também ser criadas através de provérbios. Na pesquisa de Triana (1993), por exemplo, as frases de efeito eram representadas por provérbios que expressavam diversas compreensões teóricas sobre a infância e a educação dos filhos.

### **2.4.1.3 Seleção de enunciados**

Dos resultados da análise de conteúdo resultante da etapa anterior, é necessário selecionar as frases que apresentem mais expressividade em relação a cada teoria. Para isso, recorre-se a um grupo de especialistas sobre o objeto em estudo, e cada um irá selecionar as frases, tomando como base os seguintes critérios:

- brevidade, procurando que a longitude dos enunciados seja o mais homogênea possível;
- clareza de conteúdo em relação com a teoria de referência;
- conteúdos não reiterativos;
- formulação clara do ponto de vista gramatical (CORREA; CAMACHO, 1993, p.132).

### **2.4.2 Sínteses de conhecimentos**

Os passos metodológicos desta fase são: a construção e aplicação do questionário normativo; e, a análise da tipicidade e polaridade dos enunciados.

#### **2.4.2.1 - Construção e aplicação do questionário normativo**

O questionário normativo é um instrumento de pesquisa empírica, de caráter objetivo que comporta enunciados relativos a cada teoria científica correspondente ao domínio de estudo. Sua finalidade está em comprovar se os enunciados teóricos extraídos da revisão histórica pelo pesquisador, complementados com a técnica de trabalho criativo em grupo e selecionados por especialistas de determinado domínio, são representativos para o universo de sujeitos pesquisados.

A construção do questionário normativo, se faz selecionando os enunciados mais característicos correspondentes a cada teoria estudada na análise exploratória, procurando ordená-los numa seqüência aleatória para que os indivíduos atribuam seu valor de correspondência (numa escala de valor de 0 a 7) tomando como referencia as situações, casos ou episódios críticos, típicos de cada teoria em estudo.

O episódio crítico se constitui em relato de uma situação da vida cotidiana, onde os personagens revelam seus pontos de vista sobre uma determinada teoria em estudo. Em síntese, é uma pequena cena descritiva, uma situação simulada.

A utilização de episódios críticos em lugar de apresentar os argumentos conceituais, livre de contexto, é coerente com a idéia de que as pessoas não têm teorias armazenadas como redes de conceitos abstratos, mas como conjuntos de experiências de domínio, a partir dos quais sintetizam a teoria diante uma demanda concreta. Portanto, supõe que uma teoria se ativa melhor a partir de uma experiência que de um conceito (CORREA; CAMACHO, 1993, p.134).

Se constroem tantos episódios críticos quanto teorias correspondentes. Porém, em cada questionário, além dos enunciados das teorias em estudo, o pesquisador deve apresentar um episódio crítico característico apenas de uma teoria. Portanto, o grupo de professores a ser pesquisado deve está dividido de acordo com o número de episódios críticos construídos.

Na pesquisa realizada por Marrero (1993) para identificar as Teorias Implícitas dos professores sobre o ensino (como mencionamos anteriormente), foram detectadas 5 teorias: tradicional, técnica, ativa, construtiva e crítica, no âmbito de 10 subdomínios correspondentes: conhecimento, aprendizagem, gestão, programação, interação professor-aluno, meios, avaliação, ensino em geral, professor e meio social. Para cada subdomínio, ele estabeleceu 3 enunciados em média, resultando assim 30 enunciados para cada teoria, num total de 162 enunciados. E criou 5 episódios ou casos críticos correspondentes a cada teoria sobre o ensino.

Para a instrução do questionário, os professores devem levar em conta os seguintes aspectos:

- ler atentamente o episódio crítico;
- à margem do ponto de vista pessoal, adotar a mesma forma de ver as coisas conforme os personagens do episódio;
- pensar que outras frases poderiam ocorrer aos personagens, conforme o ponto de vista que mantêm, segundo se revela no episódio;
- finalmente, julgar em que medida se ajusta cada frase da lista de itens selecionada, instruindo-o para pontuar com 7 as frases que se correspondem fielmente com as idéias dos personagens, com 0 as que não se correspondem em absoluto e com as pontuações intermediárias de 1 a 6 aquelas frases cuja correspondência não seja extrema (CORREA; CAMACHO, 1993, 135).

#### **2.4.2.2 Orientações para analisar os resultados do questionário normativo**

A seleção dos enunciados de cada teoria, que irá compor o questionário de crenças, é realizada através do índice de tipicidade e de polaridade.

O **índice de tipicidade** de um enunciado em relação à determinada teoria em estudo “é a média das pontuações atribuídas a esse enunciado por aqueles sujeitos que responderam

ao questionário que inclui o episódio crítico (CORREA; CAMACHO, 1993, p. 136). Segundo os autores, a fórmula para calcular o índice de tipicidade é a seguinte:

### ÍNDICE DE TIPICIDADE

$$IT_1 = \frac{P(A) + P(B) + P(C) + \dots}{N}$$

Onde corresponde:

IT1: índice de tipicidade do enunciado 1.

P(A): pontuação assinada a esse enunciado pelo sujeito A.

P(B): pontuação assinada a esse enunciado pelo sujeito B.

P(C): pontuação assinada a esse enunciado pelo sujeito C.

N: Número de pesquisados que responderam ao questionário, dividido pelo total dos valores atribuídos (modelo Teoria X).

Qualitativamente, o índice de Tipicidade refere-se aos níveis de semelhanças dos enunciados com determinada teoria, independente das outras. Ou seja, consiste no reconhecimento, ou não, pelos professores, de um ou mais enunciado, como próprio(s) de uma determinada teoria de domínio. Portanto, dentro de uma escala de 0 a 7, quanto mais os professores atribuírem valores altos, mais o enunciado é típico de determinada teoria; ou, quanto mais atribuírem valores baixos, tem-se que o enunciado não é típico de uma teoria específica.

Na análise do índice de tipicidade, é possível selecionar aqueles enunciados (através dos valores mais altos) que são típicos de determinada teoria. Os resultados relativos ao índice de tipicidade, obedecem a mesma escala de valores utilizadas no questionário, como mostra a (Tabela 1).

**Tabela 1** Escala de valores para analisar os índices de tipicidades dos enunciados.

| Enunciado com nível de tipicidade baixo em relação à teoria x presente no caso crítico. |   |   | Enunciado com nível de tipicidade médio em relação à teoria x presente no caso crítico. |   | Enunciado com nível de tipicidade alto em relação à teoria x presente no caso crítico. |   |   |
|---|---|---|---|---|--|---|---|
| 0   | 1 | 2 | 3   | 4 | 5  | 6 | 7 |

O **índice de polaridade** de um enunciado revela a semelhança dos enunciados “de forma relacional, levando em conta os valores de cada enunciado no conjunto completo de

teorias existentes” (CORREA; CAMACHO, p. 137). A fórmula adotada para calcular o índice de polaridade de cada enunciado é a seguinte:

### ÍNDICE DE POLARIDADE

$$IP_{i(a)} = \frac{X_{i(a)} - \left( \sum X_{i(b,c)} / n \right)}{K}$$

Onde corresponde:

$IP_{i(a)}$  = Índice de Polaridade do enunciado **i** da teoria **a**.

$X_{i(a)}$  = Tipicidade do enunciado **i** na teoria **a**.

$\left( \sum X_{i(b,c)} \right)$  = Somatório das tipicidades do enunciado **i** nas teorias **b** e **c**.

$n$  = Número de teorias -1 (  $n-1 \rightarrow 3-1=2$  )

$K$  = Amplitude ( valor máximo – valor mínimo ) = 7

Qualitativamente, o índice de Polaridade se refere aos níveis de semelhanças dos enunciados com determinada teoria, estabelecendo relações com os valores de todos enunciados no conjunto das teorias. Portanto, o índice de polaridade revela se determinada tipicidade do enunciado está polarizado, contemplado, de forma positiva ou negativa, em relação com todos os outros enunciados.

A análise do índice de polaridade, procura responder, em que medida cada enunciado, polarizado para uma teoria, é exclusivo dela e inclusivo das outras. Através dessa fórmula, cada enunciado apresentará um valor de polarização que oscilará entre:

$$\boxed{-1 \text{ _____ } 0 \text{ _____ } +1}$$

Em outros termos, os resultados de valores próximos a 0 (zero) indicam que o enunciado não está polarizado, nem positivamente nem negativamente com a teoria de referência; um valor próximo a +1 (um positivo) indica uma polarização positiva do enunciado com a teoria em referência; e, os valores próximos a -1 ( um negativo) indicam que o enunciado se polariza negativamente frente a teoria de referência.

### 2.4.3 Sínteses de crenças

Do ponto de vista teórico, a etapa das sínteses de crenças procura responder em que medida as teorias estabelecidas na fase anterior são assumidas pelos professores, ou seja, procura analisar se os professores têm só uma ou várias teorias e, se estas são coerentes ou divergentes entre si.

O objetivo é determinar, através das análises de tipicidade e polaridade dos enunciados, aqueles de maior peso fatorial, reduzindo assim o número de itens de modo a resultar em um instrumento mais ágil para futuras análises.

#### **2.4.3.1 Construção e aplicação do questionário de crenças**

Para construir o questionário de Teorias Implícitas, é necessário partir dos enunciados mais representativos analisados e selecionados na fase anterior, de maneira que cada teoria se apresente com um número igual ou similar de enunciados por subdomínios e categorias.

Nessa etapa, não se trabalha com um episódio crítico para cada teoria, de uma vez que há um único modelo de questionário cuja tarefa solicitada aos professores consiste em assinalarem para cada frase seu próprio grau de acordo ou desacordo com a mesma.

Os enunciados obedecem a uma ordem aleatória e são reformulados incluindo termos que traduzam auto-referencia, como: acredito que..., na minha opinião..., sou de acordo com a idéia de..., creio que..., etc..

As instruções do questionário de Teorias Implícitas, devem solicitar aos professores que indiquem, em que medida, as idéias contidas nos enunciados se ajustam as suas próprias, procurando utilizar uma escala numérica de valores de 0 a 7 (a mesma utilizada no questionário normativo) onde o ponto máximo representa um total acordo, o mínimo um total desacordo e as pontuações intermediárias, diversos graus de concordância.

#### **2.4.3.2 Orientações para analisar os resultados do questionário de crenças**

De maneira similar à metodologia adotada na análise de síntese de conhecimento (quando do tratamento dos dados relativos ao questionário normativo), a metodologia utilizada para análise das crenças procura selecionar, aqueles enunciados de maior qualidade

diagnóstica (maiores tipicidade e polaridade) para caracterizar as Teorias Implícitas dos professores.

Recomenda-se, primeiramente, a eliminação de “professores extremos”. Um professor é extremo, quando sua pontuação no questionário ocorre de forma extrema: apenas pontua os enunciados com valores 0 e/ou 7, de maneira que suas respostas são muito maiores ou muito menores que as respostas dos outros professores do grupo pesquisado (CORREA; CAMACHO, 1993).

O método para o processo de eliminação de professores extremos, ocorre numa simples inspeção ocular dos dados diretos de cada professor. Elimina-se, por exemplo, os professores que, no conjunto de 100 enunciados, responderam 88 deles com pontuação 7. Ou seja, uma média de 90% dos enunciados estão respondidos de forma extrema.

A exploração das sínteses de crenças dos professores, através das pontuações de acordo-desacordo com os enunciados, é submetida a uma análise das “teorias” principais. Para isso, utiliza-se as seguintes fórmulas de cálculos:

Fórmula para calcular a Tipicidade de cada “teoria”:

$$IT = \frac{\sum V_{ET}}{N_{ET}}$$

Onde:

$IT$  = Índice de Tipicidade

$ET$  = Enunciados relacionados com cada teoria

$\sum V_{ET}$  = soma dos valores ( 0 a 7) atribuídos a cada enunciado no Conjunto de cada Teoria

$N_{ET}$  = Número de enunciados que caracteriza a Teoria.

Fórmula para calcular a Polaridade de cada “teoria”:

$$IP = \frac{IT_{TR}}{7} - \left( \frac{\sum IT_Y}{14} \right)$$

Onde:

$IP$  = Índice de Polaridade;

$IT_{TR}$  = Índice de Tipicidade da Teoria de Referência;

$\sum IT_Y$  = Soma dos Índices de Tipicidade das outras Teorias.

O (Quadro 4) , retrata sinteticamente os aspectos abordados neste capítulo:

|                             | TEORIA SÓCIO-CONSTRUTIVISTA   |
|-----------------------------|---|
| AUTORES                     | Rodrigo, Rodríguez e Marrero (1993); Correa e Camacho (1993); Arnay (1993); Nogueira, Casaubón e Garzón (2002).   |
| DEFINIÇÃO                   | Do ponto de vista psicológico, as Teorias Implícitas são representações mentais que formam parte do sistema de conhecimento do indivíduo e intervém em seus processos de compreensão, memória, raciocínio e planejamento da ação; do ponto de vista sociológico ou filosófico, as teorias implícitas são produtos culturais supra-individuais, fruto de uma gênese e uma transmissão social, que proporciona ao indivíduo um discurso compartilhado sobre o mundo; do ponto de vista pedagógico, são teorias pedagógicas pessoais reconstruídas sobre a base dos conhecimentos pedagógicos historicamente elaborados e transmitidos através da formação e da prática docente. |
| ORIGEM                      | São originárias do contexto social através da realização de atividades ou práticas culturais, numa incessante síntese de experiências.  |
| PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | Análise historiográfica; revisão bibliográfica; exploração de idéias em grupo; técnicas psicométricas; questionário normativo; questionário de crenças.   |
| PROCESSOS DE MUDANÇAS       | Requer que se conheçam outras hipóteses interpretativas do mundo através de experiências que permitam sínteses alternativas para torná-las explícitas, refleti-las e dialogá-las.   |

**Quadro 4** Aproximação à compreensão das Teorias Implícitas na perspectiva sócio-construtivista.

### **3 REPRESENTAÇÕES ATRIBUÍDAS SÓCIO-HISTORICAMENTE À DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste capítulo, discutimos as referências bibliográficas da pesquisa exploratória. Propomos revelar diferentes teorias que podem ser expressões das identidades profissionais atribuídas sócio-historicamente à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de adquirirmos subsídios teóricos que permitam diagnosticar elementos estruturais das Teorias Implícitas dos estudantes.

Iniciamos o capítulo discutindo o significado da expressão “identidade profissional atribuída”, cuja análise aponta para o Estado enquanto mentor e “controlador” da profissão docente; logo após, apresentamos o percurso metodológico adotado para abordarmos diferentes teorias da docência. Em um terceiro momento, procedemos à sistematização descritiva das características presentes em cada teoria docente, em conformidade com o que está posto na literatura consultada. Concluimos o capítulo apresentando a trajetória e os resultados obtidos quando do nosso contato com um grupo de professores para aplicarmos a técnica de trabalho criativo em grupo ou técnica da “tempestade de idéias” sobre o objeto em estudo.

#### **3.1 Significado de identidade profissional**

A docência apresenta-se, ao longo do percurso da profissionalização, como processo e produto de interações e socializações construtoras das identidades profissionais. Nestes processos de identidades profissionais, estão em jogo dimensões pessoais e sociais, objetivas e subjetivas, vividas por sujeitos e grupos que dão significados conforme tendências de cada sociedade em determinados momentos históricos.

Na concepção de Dubar (1997, p.105),

a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Para o autor, a identidade social apresenta uma intrínseca divisão: a identidade para si e a identidade para o outro. A identidade para si só é possível porque o outro a reconhece no indivíduo; a identidade para o outro situa-se na compreensão de que sua construção ocorre no interior do grupo social. Nesta perspectiva, à medida que esta divisão é inseparável, surge

a problemática de que não se pode ter certeza de que a identidade vivida pelo indivíduo coincide com a identidade do outro.

Segundo Berger e Luckmann (1991, p.230),

a identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade. Os tipos de identidade, por outro lado, são produtos sociais *'tout cour'*, elementos relativamente estáveis da realidade social objetiva.

Na perspectiva de Carrolo (1997), a identidade profissional é o resultado da adequação entre a identidade para si e a identidade para o outro. Neste sentido os professores exercem múltiplas identidades, dado o processo de construção e reconstrução de identidade que o envolve no conjunto da sua profissão.

Se a constituição da identidade profissional, em termos individuais, se realiza ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento à longo prazo, em termos de grupo, ela consubstancia-se historicamente na cultura profissional, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica (CARROLO, 1997, p.47).

A identidade profissional está relacionada com atos de atribuições instituídas pela sociedade ou grupo profissional, como forma de definir as atribuições pessoais dos indivíduos. No caso da docência, a identidade profissional sempre esteve dependente das atribuições da Igreja ou do Estado, expressas nos discursos oficiais, muitas vezes sem correspondência entre o biográfico do professor e a nova estrutura que lhe era imposta para seu novo papel. As atribuições de identidades profissionais ao professor, estabelecidas pelas instituições, organizadas e mediadas por agentes culturais, “nem sempre são incorporadas pelos indivíduos” (Goffman apud DUBAR, 1997, p.107).

As identidades profissionais atribuídas por determinada instituição reguladora não dão conta de serem reconhecidas e incorporadas totalmente pelos indivíduos, uma vez que o social e o individual, o objetivo e o subjetivo não estão articulados em parceria de forma autônoma. Em conseqüência, pode haver rupturas que impliquem converter ou traduzir as normas estabelecidas em interpretações pessoais, interiorizando uma identidade que é real e vivida pelo indivíduo (DUBAR, 1997).

Para Castells (2002, p.24), há três formas e origens da construção da identidade profissional: uma primeira denominada de “identidade legitimadora”, em que as instituições sociais dominantes atribuem atos para racionalizar e expandir sua dominação no conjunto de um determinado grupo social; a “identidade de resistência” criada pelos próprios indivíduos que se sentem estigmatizados socialmente, cujo processo é conduzido através de princípios,

atípicos referentes àqueles presentes nas instituições sociais; e a “identidade de projeto”, onde os atores procuram construir uma nova identidade capaz de redimensionar sua posição na sociedade, visando à transformação da estrutura social.

Interessa abordar as identidades profissionais da docência desde as regulações legitimadas, compreendendo que, com esta perspectiva, envolvemos tanto as identidades profissionais atribuídas objetivamente à docência, como a construção da sua repercussão na subjetividade dos agentes educativos.

As identidades profissionais da docência, historicamente, são típicas de uma identidade legitimadora, em que o Estado tem uma posição de poder para deliberá-las. À medida que um determinado tipo de identidade profissional não dá conta de suprir as necessidades sociais de um determinado contexto histórico, ela evolui e se transforma em processos de continuidade e rupturas.

Um dos traços centrais da modernidade foi a construção de novas relações entre as práticas de um novo Estado (Estado-Nação) e as formas de comportamento dos indivíduos: se trata dos sistemas sociais e culturais de regulação. Um deles foi à escolarização, com desenvolvimentos, estratégias e tensões específicas. Tanto a escolarização como o trabalho docente, tal como os conhecimentos hoje em dia, são construções históricas que, justamente, dão conta de modos de governo (BIRGIN, 1997, p. 4).

Nessa mesma compreensão, José Brunner (2000) considera que a educação no Ocidente, passou por três revoluções<sup>3</sup> que deram origem à escola, à educação pública e ao ensino massivo (atualmente principia uma quarta revolução, originária de novas teorias e conceitos que regem a organização e a produção da educação) alterando a forma de concebê-la e, conseqüentemente, promovendo mutações na atuação docente ao longo desses anos.

A escola, enquanto sistema coordenado, planejado e unificado, emerge com o surgimento do Estado-Nação (SAVIANI, 2005; BIRGIN, 1997; BRUNNER, 2000; NÓVOA, 1991).

Até então, havia poucas escolas; a formação ocorria basicamente por meio da cultura oral (daí o predomínio metodológico da repetição); atendia-se a uma diversidade de grupos sociais (nobres, urbanos e camponeses); a formação era distinguida por sexo; o período de escolarização iniciava-se entre os sete e os nove anos, terminando precocemente aos quinze anos; não havia uma definição e uma seqüência de matérias curriculares, posto que o conhecimento transmitido era escasso, resultando em uma necessidade formativa elementar; o

---

<sup>3</sup> As “revoluções educacionais” são consideradas pelo autor como mudanças paradigmáticas que tomam um longo tempo em produzir-se, através das quais se organizam, se regulam, se atribuem às tarefas sociais da educação.

ambiente escolar se configurava de variadas formas (salas em igrejas, dependências das residências dos professores, dependências das casas grandes dos senhores de engenhos, dentre outras).

Eram instituições privadas, dispersas territorialmente e, em sua maioria, dependentes da Igreja Católica. O importante é que essa primeira revolução foi “essencialmente, uma revolução na forma de organizar o processo educacional. De um paradigma disperso, familiar e comunitário se passou a um paradigma institucional, metódico e propriamente didático” (BRUNNER, 2000, p.6).

A segunda revolução na educação é desencadeada através do processo de concentração política do Estado-Nação, o qual traz consigo uma nova maneira de organizar a transmissão da cultura nacional através de sistemas públicos escolares como forma de legitimar seu exercício sobre a população. Nesse sentido, a educação escolar passa de um paradigma privado e fragmentado para um paradigma de concentração das atividades educativas. Dito de outra forma, o Estado, ao mesmo tempo em que regula os processos escolares, também regula o grupo social que tem sob sua responsabilidade o ensino. A partir de então, o Estado começa a prescrever, supervisionar e certificar as atribuições dos professores através da nascente burocracia governamental.

A característica mais marcante dessa revolução está na mudança da cultura oral para o texto impresso, trazendo consigo padronizações tecnológicas, como: os livros, as cartilhas, os mapas e os dicionários; a difusão de textos uniformes fora de suspeitas ideológicas; a organização seqüencial dos conteúdos; o estabelecimento de códigos disciplinares; a classificação dos alunos conforme suas idades e as tarefas educativas; e o interesse na preparação dos professores. A escolarização pública elementar e obrigatória (embora nem todos tivessem acesso) se instalou em edifícios próprios e não se limitou a formar bons cristãos, mas se estendeu à formação básica do aluno.

Ao assumir a escolarização pública e obrigatória, o Estado requereu uma enorme quantidade de professores, constituindo-se, por um lado, o empregador e por outro, o definidor da sua formação.

O Estado reivindicou para si o monopólio da “inculcação” de um fundo comum de verdades, definiu qual o saber educativo legítimo e quais os meios metodológicos de trabalhá-los. A partir daí, se desenvolveu um processo de institucionalização e centralização da atividade sistemática de educar procurando formar um corpo de agentes homogêneos, que foram produzidos por procedimentos e instituições especializadas. Nesse ínterim, surgem as

escolas normais enquanto reguladoras da formação de professores, dando suporte ao projeto de consolidação da instrução pública e do Estado (SAVIANI, 2005; BIRGIN, 1997).

A massificação do ensino, enquanto terceira revolução educacional argumentada por Brunner (2000), surge com o propósito de alfabetizar a todos, através de um processo educacional padronizado, de forma semelhante à organização da produção nas indústrias. A revolução industrial e a revolução educacional tinham em comum os mesmos princípios de divisão mecânica do trabalho, a especialização e sequenciação das tarefas, a disciplina da atividade humana e a hierarquia das funções.

Nesta perspectiva, era atribuída à escola disciplinar a força de trabalho para agir com eficiência na base da produção industrial, preparando as pessoas para responderem as novas necessidades da economia, assim como difundir os sentimentos de patriotismo, moralidade e conformidade com a posição ocupada na estrutura social.

Para Brunner (2000, p.8), a massificação do ensino adotou um conjunto de técnicas cujas características se mantêm até hoje:

- Primeiro, instalou um processo de ensino padronizado no âmbito da sala de aula, o que progressivamente incluiria toda a população jovem;
- Segundo, a nível primário e secundário, se multiplicaram os estabelecimentos coordenados e supervisionados por uma autoridade central;
- Terceiro, os ditos estabelecimentos cumprem suas funções mediante uma rígida administração dos tempos e das tarefas formativas;
- Quarto, criou-se um corpo profissional de docentes que passou a formar parte do quadro permanente do Estado;
- Quinto, a educação deveria encarregar-se de qualificar e promover os alunos mediante um contínuo processo de exames;
- Sexto, desenvolveu-se uma série de fundamentos filosóficos e científicos – sedimentados nas ciências da educação – que proporcionaram as bases conceituais e metodológicas para a empresa escolar, a mais ambiciosa empreendida pelo Estado moderno.

O magistério se transformou em uma profissão do Estado, assumido como um dever e necessidade para o bem da nação, elegendo o professor como seu representante ou funcionário. A escola, por sua vez, constituiu-se um meio de produção padronizado de ensino e disciplina e a educação reconhecida como um direito do cidadão, enquanto principal meio para ascender o mercado de trabalho.

Nos dias atuais, a educação está passando por uma nova revolução em consequência de “forças materiais e intelectuais que estão fora do controle da comunidade educacional, porém cujos efeitos sobre esta serão inevitáveis” (BRUNNER, 2000, p.9).

Suas bases centram-se no novo paradigma que discute as tecnologias de informação e comunicação. Trata-se de uma mudança de paradigma tecnológico, onde o diferencial está em compreender as novas tecnologias enquanto processos para serem desenvolvidas e não mais enquanto ferramentas para serem aplicadas. A tônica está em desenvolver novos serviços, novas idéias através de conhecimentos e informações que ocorrem em um circuito de retro-alimentação em processos de globalização, permitindo uma rápida difusão das inovações e acelerando o movimento de transformação mundial.

Segundo Brunner(2000), a educação do futuro certamente apresentará as seguintes características:

- O conhecimento deixa de ser lento, escasso e estável por estar em permanente expansão e renovação;
- A escola deixa de ser o único canal mediante o qual as novas gerações entram em contato com o conhecimento e a informação;
- A palavra do professor e o texto escrito deixam de ser os suportes exclusivos da comunicação educacional;
- Os métodos de ensino e aprendizagem e os suportes técnicos da educação deverão reinventar-se;
- As tecnologias tradicionais do processo educativo estão deixando de ser as únicas disponíveis para ensinar e aprender;
- A educação deixa de identificar-se exclusivamente com o âmbito do Estado-Nação e ingressa, ela também, na esfera da globalização;
- A escola deixa de ser uma agência formadora que opera em um meio estável de socialização.

Como vimos através das distintas revoluções da educação, o Estado idealiza a escola desejada e, em função disso, define o que é ser professor através de seus projetos, impondo teorias à categoria profissional. A tendência é de os professores as assimilarem em um contexto contraditório, resultando numa interpretação subjetiva que mascara as proposta formativa.

A característica central do papel do Estado e sua relação com o campo da educação, da escola e da formação de professores, estão no seu caráter regulador, o qual orienta diferentes políticas educativas buscando, atualmente, responder a questões, como:

quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens (PCNs), como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos (Diretrizes e Referenciais), como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação dos ISEs) e, por último, como avaliar as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos nas tarefas educativas postas pela formação (sistemas de avaliação de estudantes – Saeb, Enem e Provão) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – os atuais processos de certificação de professores e creditação de instituições (FREITAS, 2004, p. 100).

Nesse raciocínio, as identidades profissionais aqui compreendidas como teorias da docência, surgem e se desenvolvem em momentos históricos diversos e se expressam como resultados das representações do grupo docente e das necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo assim um caráter normativo. Ou seja, compreendemos nesta tese, que a configuração das identidades profissionais da docência remete-nos considerar a influência do Estado em seu processo, haja vista, este criar representações do ser professor.

### 3.2 A docência do Ensino Fundamental no âmbito desta pesquisa

A docência é compreendida nesta pesquisa como uma atividade profissional que o professor desenvolve intencionalmente de forma autônoma, reflexiva, crítica e interativa. Sua finalidade está em mediar aprendizagens através da construção e reconstrução de práticas pedagógicas que envolvem o planejamento, o gerenciamento e a avaliação do ensino.

Nessa compreensão, pretendemos abordar a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental, objeto ou domínio de estudo desta tese, tendo por base os achados obtidos na revisão bibliográfica, os quais discorrem sobre o tema em pauta em diferentes momentos históricos.

#### **3.2.1 – Teorias profissionais da docência**

A exemplo de Noguera, Casaubón e Garzón (2002), quando montaram um instrumento de pesquisa para conhecer as Teorias Implícitas dos alunos sobre a Educação Física, elegemos o procedimento da revisão bibliográfica, buscando estabelecer o que há de

consenso para caracterizar as representações da docência em momentos históricos diferentes. Ou seja, as várias representações da docência fornecem elementos analíticos para dar sustentáculo à configuração das teorias profissionais atribuídas à docência.

Na revisão da literatura, encontramos várias representações que permitem extrair determinadas teorias profissionais atribuídas à docência: **Pedagogias** “tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva, tecnicista, libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos” (LIBÂNEO, 1987); **Teorias do Ensino** “tradicional, crítica, técnica, ativa, construtivista” (MARRERO, 1993); **Abordagens do Processo de Ensino-Aprendizagem** “tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural” (MIZUKAMI, 1986); **Modelos de Educação** “bancária e libertadora” (FREIRE, 1979, 1980), dentre outras.

Contudo, essas teorias profissionais estão compostas e analisadas conforme uma visão geral, do ponto de vista do nível de ensino que o professor atua, fato este que, por si só, impõe um percurso limitado para trabalhar com o presente objeto de estudo.

Como adverte Tedesco (2005),

[...] é preciso prestar atenção ao fato de que a docência é uma profissão exercida por um número muito significativo de pessoas que embora possuam um núcleo básico comum de competências, também desenvolvem uma especialização crescente, não só desde o ponto de vista cognitivo mas afetivo e prático. As diferenças tanto no exercício como nas identidades profissionais que existem, por exemplo, entre os mestres de escola primária, os professores de ensino secundário e os professores universitários, são muito significativas. Esta diferenciação interna permite sustentar que é absolutamente necessário evitar as generalizações excessivas quando falamos dos docentes e, mais importante ainda, quando se desenvolvem políticas de formação ou de profissionalização (TEDESCO, 2005, p. 6).

Em comunhão com este raciocínio, estabelecemos dois critérios para a busca e definição das teorias profissionais atribuídas à docência: recorrer a fontes que apontassem para uma análise tipológica do processo de profissionalização docente sobre os primeiros anos do ensino fundamental; e utilizar produções provenientes não somente do contexto educativo brasileiro, como também de países europeus (Portugal e Espanha) e latino-americanos, (Chile, Argentina), haja vista apresentarem traços similares à nossa cultura ocidental.

As tipologias da docência que defendemos nesta investigação se apóiam nos estudos (fruto de pesquisas históricas e bibliográficas discutidas por seus respectivos autores, direcionadas ao nível de ensino em pauta) realizados por:

- Arroyo (1985; 2002) que sistematiza a **organização do trabalho e profissionalização docente**: Mestre-Leigo e Técnico-Trabalhador;

- Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) que denominam os **modelos de professor**: Improvisado, Artesão, Técnico e Profissional;
- Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004) que apontam as **tendências da formação e profissionalização de professores no Brasil**: Professor Mestre, Professor Técnico, Professor Educador, Professor Profissional, Pesquisador e Reflexivo;
- Jaén (2004) que atribui as **funções sociais do professor**: Apóstolo, Funcionário, Profissional Reflexivo;
- Gonzáles, et al. (2005) que estabelecem o **desenvolvimento profissional do professor**: Tecnocrático, Espontaneísta, Investigador e Profissional.

Nesta fase de pré-análise de conteúdos, procedemos à “leitura flutuante” (BARDIN: 1995) das tipologias docentes atribuídas por esses autores. Seu critério de agrupamento salientou pontos de aproximação e de semelhança. Assim, das 14 tipologias encontradas na literatura, foi possível dispô-las em 3 grupos de identidades ou teorias profissionais da docência:

- 1- **Docência como atividade Leiga**: Espontaneísta, Mestre-Leigo, Apóstolo, Artesão e Improvisado.
- 2- **Docência como atividade Técnica**: Tecnocrático, Funcionário, Técnico e Técnico-Trabalhador.
- 3- **Docência como atividade Profissional**: Investigador, Educador, Profissional Reflexivo, Profissional Pesquisador e Profissional.

Achamos por bem não criarmos uma nova denominação para cada grupo de teoria em análise. Primeiro, porque já encontramos, na literatura especializada, autores que identificam essa realidade; segundo, porque o objetivo desta pesquisa orienta em proceder uma leitura que possibilite detectar o que há de regular, teoricamente, na cultura sobre as identidades atribuídas a docência, organizando-as como teorias provenientes do contexto sócio-cultural, e que configuram manifestações da docência como domínio (objeto) das Teorias Implícitas em estudo.

### 3.2.2 Subdomínios da docência

Conforme já mencionamos, o estudo das teorias implícitas sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (de estudantes do curso de Pedagogia) se constitui domínio ou objeto desta pesquisa. Para a configuração das características presentes em cada teoria encontrada, definimos 7 subdomínios.

Os subdomínios são elementos constitutivos do domínio em estudo, os quais se apresentam, ao longo da evolução da docência, com características diferenciadas. Ou seja, a compreensão sobre a representação do conjunto de teorias da docência é facilitada quando extraímos elementos estruturais comuns à sua natureza para serem analisados e definidos em seus contextos. Os subdomínios são necessários para gerar alternativas que caracterizem o domínio em estudo nas suas diferentes manifestações históricas. Esse processo de categorização procura reunir elementos constitutivos da atividade docente, agrupando-os, inicialmente, por diferenciação e, posteriormente, reagrupando suas unidades de registro através de caracteres comuns (CORREA; CAMACHO, 1993; BARDIN, 1995).

#### 3.2.2.1 Pressupostos teóricos

Teoricamente, comungamos com Ramalho, Núñez e Gauthier (2003) na compreensão de que a construção da identidade profissional é, por natureza, um processo dialético que vai desenvolvendo-se no percurso da profissionalização. No caso da docência, para se vislumbrar uma leitura adequada das várias identidades profissionais, é necessário buscar elementos de caráter endógeno à profissão (profissionalidade) e elementos de caráter exógeno (profissionalismo), haja vista estarem articulados um ao outro.

Os 7 subdomínios estabelecidos para esta pesquisa são os que melhor configuram as características das teorias da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que estão sempre presentes nas análises da literatura especializada. Nesta perspectiva, a análise do conteúdo da bibliografia possibilitou definir subdomínios da atividade docente, tomando como base o agir docente no interior da sala de aula (**Função Docente, Concepção de Aluno, Conteúdos de Ensino e Gestão da Sala de Aula**), assim como suas relações externas mantidas no meio social mais amplo (**Processo Formativo, Condições de Trabalho, Natureza do Grupo Docente**), conforme as exigências sociais em determinadas épocas sócio-históricas.

### 3.2.2.1.1 Função docente

O professor, historicamente, exerce uma atividade de trabalho no contexto econômico, político, social e cultural de cada sociedade. A função da docência é revista (de igual modo, que os outros subdomínios aqui em destaque) sempre que há necessidade de um rompimento com o modelo de sociedade, de educação e de formação do homem, em decorrência de mudanças relacionadas com seus novos projetos.

Maurice Tardif e Claude Lessard (2005, p.71), ao realizarem uma análise sobre o trabalho docente, defendem que o professor cumpre o duplo papel de instruir e socializar o aluno através da escola. Assim, na presente pesquisa, este subdomínio da docência está voltado para as especificidades conferidas ao professor para a educação do aluno, de **caráter pedagógico e social**.

### 3.3.2.1.2 Concepção de aluno

Ao longo do percurso de profissionalização da docência, se discute o lugar do aluno no processo de ensino-aprendizagem, assim como o seu papel nas interações do seu contexto sócio-histórico.

Neste prisma, não existe nenhuma ação dirigida ao desenvolvimento formativo de qualquer das capacidades humanas que não corresponda a um modelo de aprendiz e ao papel que ele deve ter na sociedade (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005; ZABALA, 2000).

Este subdomínio procura identificar, nos diferentes momentos do percurso da profissionalização da docência, quais as características presentes sobre a **concepção de sujeito aprendiz** e seu **perfil de atuação na sociedade**.

### 3.2.2.1.3 Conteúdos de ensino

Os conteúdos de ensino dizem respeito à questão: o que ensinar, vinculado ao objeto de estudo de cada ciência ou disciplina e às habilidades necessárias ao aluno para se relacionar com o objeto de assimilação e para favorecer seu desenvolvimento e interação social. Dessa forma,

no processo de aprendizagem se assimilam não só conhecimentos como também um conjunto de ações vinculadas a eles, quer dizer, os alunos devem apropriar-se do conteúdo da disciplina, formado por um sistema de

conhecimentos e outro sistema de habilidades, hábitos, etc. (NÚÑEZ; PACHECO, 1997, p.99).

Nosso interesse, neste subdomínio, não está em discriminar a especificidade dos conteúdos ensinados pelo professor nas diversificadas teorias da docência, mas sua natureza, enfatizando dimensões referentes aos **tipos de conhecimentos** em que estão baseados e aos **princípios éticos** subjacentes.

#### **3.2.2.1.4 Gestão da sala de aula**

A escola para funcionar como tal requer a presença do professor que desenvolve suas relações sociais, predominantemente na sala de aula, gerindo um conjunto de práticas didático-pedagógicas. A organização dessa gestão (colocando o docente no “comando” da ação educativa) continua sendo a maneira dominante de ensinar, fazendo com que o professor se sinta responsável pela capacidade de fazer funcionar sua sala de aula.

Este subdomínio apresenta características da gestão do ensino em sala de aula, “célula básica presente na história da evolução escolar” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 81), procurando focar aspectos didático-pedagógicos assumidos pelo professor, como: o perfil apresentado no **relacionamento professor-aluno**, a **metodologia de ensino** utilizada no processo de ensino-aprendizagem e a maneira de compreender o **processo avaliativo**.

#### **3.2.2.1.5 Processo formativo**

O processo formativo do professor se constitui outro subdomínio bastante explorado nas características das identidades docentes através da literatura especializada, como: Brzezinski (1996, 2003), Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), Nóvoa (1997), Perrenoud (1993, 2000).

A formação docente é um espaço de construção de identidades (DUBAR, 1997) que emergem das propostas curriculares do Estado, numa dinâmica dialética.

As identidades profissionais surgem e se modificam durante a formação inicial na qual enfrentam realidades diversas tanto nos contextos da atividade profissional quanto nos sociais mais amplos, em face das novas necessidades sentidas pelos professores (NÚÑEZ; RAMALHO, 2005, p.100).

Nosso interesse está voltado para a formação inicial, procurando caracterizar onde acontece esta formação, ou seja, o **lócus da formação** designado ao professor, como também o **princípio formativo** que norteia todo esse processo.

#### **3.2.2.1.6 Condições de trabalho**

As condições de trabalho dos professores, normalmente, correspondem a variáveis (tempo de trabalho, número de alunos atendidos, salário dos professores, dentre outros) que servem habitualmente para o Estado contabilizar, avaliar e remunerar o trabalho docente.

A importância desse subdomínio incide em distinguir as condições oficiais atribuídas pelo Estado à atividade docente para compreender se os professores as assumem em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2005).

Nesta pesquisa, adotamos elementos de dimensões legais do ensino referentes ao **tipo de atividade** desempenhada, ao **vínculo empregatício** e à **remuneração concedida** aos professores, como expressão de mecanismos de regulação nas relações da docência com o Estado e a sociedade.

#### **3.2.2.1.7 Natureza do grupo docente**

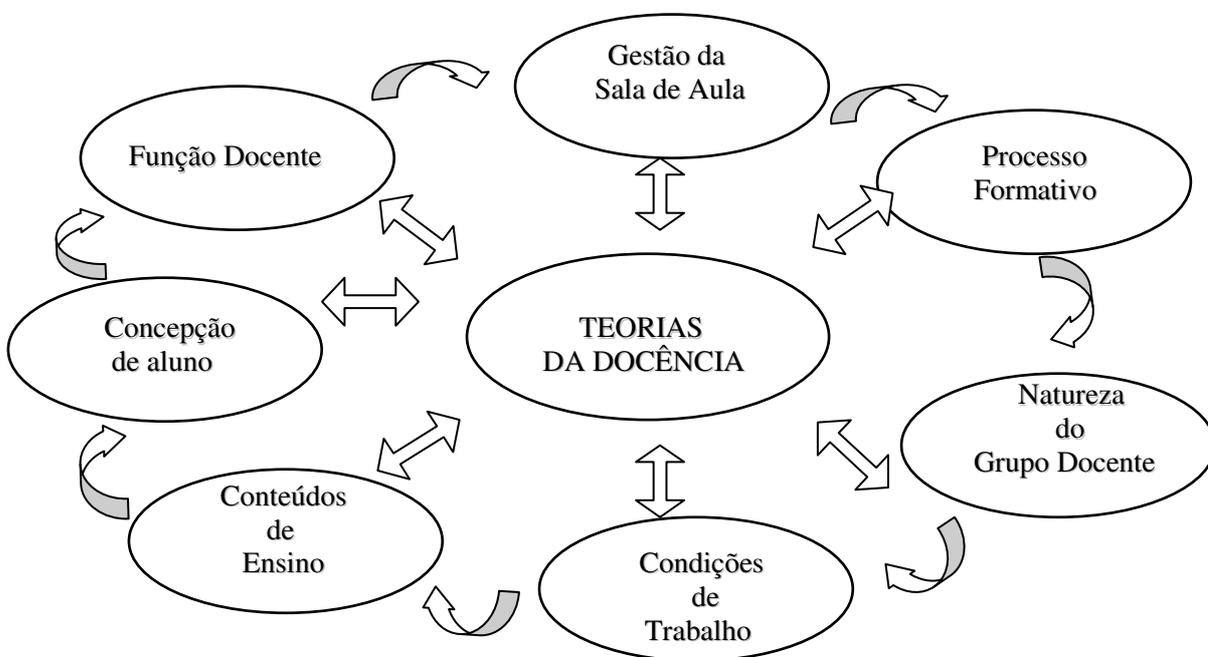
Há um consenso de que a “profissionalização da docência, é um processo complexo de mudança social no qual estão envolvidos diversos grupos de atores e diversificadas entidades e organizações que defendem visões muitas vezes opostas” (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2005, p.31).

Para compreender tal processo é necessário colocar em relevo as diferentes posturas político-pedagógicas do grupo docente, através dos seus mecanismos de interações internas para encarar as atribuições do Estado e intercambiar com a sociedade (GADOTTI, 1996).

Assim, neste subdomínio, destacamos a natureza do grupo docente, através da sua **forma de organização** e do processo de **socialização dos saberes** em seu interior.

Na nossa compreensão, os subdomínios aqui argumentados se constituem elementos estruturantes para configurar as teorias da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a função docente, os conteúdos de ensino, a concepção de alunos, a gestão da sala de aula, o processo formativo, as condições de trabalho e a natureza do grupo profissional

são elementos que compõem as teorias profissionais da docência cuja articulação ocorre de forma dinâmica num contínuo processo de mudança (**Figura 4**).



**Figura 4** Representação dos Subdomínios da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### 3.2.2.2 Pressupostos metodológicos

O processo para sistematizar as características das teorias relativas à docência foi realizado em 4 etapas:

**Primeira Etapa:** Seleção da Literatura Especializada.

O processo de seleção da literatura especializada obedeceu aos seguintes critérios: literaturas direcionadas às questões da docência, da educação, do processo de ensino-aprendizagem, do professor e de sua formação no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental; literaturas voltadas para a discussão do processo de profissionalização docente; e as literaturas mais referenciadas por outros autores, na discussão da temática.

Para efeito de ampliar as características das teorias da docência, buscamos utilizar fontes documentais provenientes de produções científicas, como: Encontros, Congressos, Simpósios, Periódicos, Livros, Teses e Dissertações na área da Educação. Foram consultadas 77 produções literárias, cuja listagem se encontra no **Apêndice 1**: lista da literatura consultada.

### **Segunda Etapa:** Estabelecimento dos Subdomínios.

A definição dos subdomínios não ocorreu de forma abstrata. Na medida em que íamos avançando na análise da literatura consultada, os subdomínios, gradativamente, iam se delineando, em virtude de sua recorrência na literatura especializada.

Foram construídas categorias de análises próprias a cada subdomínio, adotando, como critério de escolha, aquelas mais presentes na literatura especializada.

As categorias de análises dos subdomínios passaram por diversas correções e alterações: tomando como exemplo o subdomínio relativo às Condições de Trabalho, inicialmente, o “vínculo empregatício”, a “remuneração recebida pelos professores” e o “tamanho das turmas”, foram consideradas suas categorias de análises. Contudo, com o avançar da revisão bibliográfica, observamos que a categoria sobre o “tipo de atividade concedida à docência” se sobrepunha, em termos de reincidência nas análises, em relação à categoria sobre o “tamanho das turmas”, resultando, assim, na alteração da composição desse subdomínio.

Desta forma, o estudo do domínio sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental se compõe de 7 subdomínios com 16 categorias de análises que numeramos visando facilitar o tratamento das informações. (Ver **Apêndice 2:** quadro de codificação para o tratamento das informações, proveniente da revisão bibliográfica).

### **Terceira Etapa:** Reformulação dos Enunciados.

Diante da variedade terminológica encontrada na literatura especializada, correspondente aos subdomínios adotados com suas respectivas categorias de análises, em conformidade com cada teoria da docência (Leiga, Técnica e Profissional), tornou-se necessário um tratamento de reformulação dos enunciados.

Observamos que várias terminologias são expressas de formas diferentes, porém apresentam o mesmo conteúdo semântico. Assim, foi necessário precisar as terminologias mais adequadas para compor os enunciados de cada subdomínio.

O critério para esta reformulação foi adotar aquelas terminologias mais recorrentes na literatura especializada e que melhor descrevem os subdomínios, utilizando-as de maneira excludente em relação a cada teoria docente.

### **Quarta Etapa:** Validação dos Enunciados.

Os encontros regulares de estudos existentes na Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), se constituíram em significativo espaço de discussões que utilizamos para debater e aprofundar o tema em pauta, à medida que

íamos avançando na revisão bibliográfica. Contamos com a participação de Especialistas, Mestres, Mestrandos, Doutores e Doutorandos nas áreas de Educação, Ensino de Biologia, Ensino de Química e Ensino da Matemática, como também com a participação de alunas bolsistas do Curso de Licenciatura em Pedagogia e professores voluntários.

A partir desses encontros, da revisão bibliográfica e de várias discussões com o professor orientador dessa pesquisa (Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez), sistematizamos a primeira versão das características relativas a cada teoria em estudo.

Para atendermos a complexidade do objeto de estudo, decidimos fazer algumas consultas a pesquisadores especialistas que trabalham com a Formação de Professores para procurar elementos analíticos que contribuíssem com o aperfeiçoamento da primeira versão dos enunciados específicos a cada teoria. Os contatos para as consultas foram realizados via Internet<sup>4</sup> com pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

A professora Dr<sup>a</sup> Betânia Leite Ramalho<sup>5</sup>, manifestou a opinião de que o domínio em estudo com suas respectivas categorias revelam-se bastante interessantes para o estudo das Teorias Implícitas dos estudantes, no entanto, não se mostrou favorável à idéia de uma quarta teoria da docência. Na ocasião da primeira versão do **Quadro 5** sua composição dizia respeito a 4 teorias da docência: sacerdotal, leiga, técnica e profissional. A referida professora nos convenceu de que a teoria sacerdotal não deveria ser considerada nessa sistematização, uma vez que ela é pouco explorada na literatura para o nosso contexto.

A professora Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares<sup>6</sup>, teceu comentários a respeito da adequada metodologia que estava sendo adotada na pesquisa, assim como sobre a pertinência do conjunto dos subdomínios definidos para trabalharmos o objeto de estudo. Sua contribuição ainda centrou-se na análise de alguns enunciados estabelecidos em cada subdomínio, sugerindo e justificando a revisão de alguns deles, os quais foram considerados por nós dado seu caráter de relevância (ALARCÃO, 2006).

O professor Dr. Javier Marrero<sup>7</sup>, forneceu contribuições significativas para esta pesquisa. Destacamos, neste momento, aquelas relativas aos subdomínios e seus enunciados: na ocasião em que montamos a primeira versão do quadro resumo sobre as teorias da docência, configuramos um conjunto de 6 subdomínios (função docente, conteúdos de

---

<sup>4</sup> A mensagem encaminhada explicitava nosso objeto e objetivo de estudo, o referencial teórico-metodológico adotado juntamente com a primeira versão do **Quadro 5** (apresentado no final da próxima seção).

<sup>5</sup> Vinculada a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, respeitada nacionalmente por suas produções acadêmicas e por sua atuação representativa da categoria profissional em eventos científicos.

<sup>6</sup> Radicada na Universidade de Aveiro (Portugal), com amplo reconhecimento na área de formação de professores.

<sup>7</sup> Integrante da Universidade de Laguna (Espanha), com significativo destaque nos estudos e pesquisas relativas as teorias implícitas.

ensino, gestão da sala de aula, processo formativo, condições de trabalho e natureza do grupo profissional). Na análise do professor Marrero, a “concepção de aluno” deveria ser um outro subdomínio a ser contemplado no estudo, haja vista sua importância para a compreensão do domínio em estudo (MARRERO, 2006).

O professor Dr. Miguel Delgado Nogueira<sup>8</sup> (2006), de forma semelhante aos professores anteriores, considerou o procedimento metodológico correto, os subdomínios acertados, embora tenha se posicionado mais favorável às Teorias Implícitas sobre o ensino, elaboradas por Marrero (1993). Supomos que o professor Delgado não atentou para o recorte que estabelecemos no nível de ensino pesquisado (anos iniciais do Ensino Fundamental), enquanto aspecto peculiar desta tese. Tal aspecto não foi considerado na ocasião da pesquisa do professor Marrero.

De acordo com o exposto acima, o conjunto dos 7 subdomínios elencados comportou 16 categorias de análises para serem tomadas como referência no processo de caracterização do domínio em estudo como se mostra na (**Tabela 2**).

**Tabela 2** Subdomínios e categorias de análises.

| NÚMERO | SUBDOMÍNIOS               | CATEGORIAS DE ANÁLISES CORRESPONDENTES | NÚMERAÇÃO CATEGORIAS |
|--------|---------------------------|--|----------------------|
| 1      | Função Docente            | -Caráter Pedagógico                    | 1                    |
|        |                           | -Caráter Social                        | 2                    |
| 2      | Concepção de Aluno        | -Sujeito Aprendiz.                     | 3                    |
|        |                           | -Atuação na Sociedade.                 | 4                    |
| 3      | Conteúdos de Ensino       | -Tipos de Conhecimentos.               | 5                    |
|        |                           | -Princípios Éticos.                    | 6                    |
| 4      | Gestão da Sala de Aula    | -Relação Professor-Aluno.              | 7                    |
|        |                           | -Metodologia Adotada.                  | 8                    |
|        |                           | -Processo Avaliativo.                  | 9                    |
| 5      | Processo Formativo        | -Lócus da Formação Inicial             | 10                   |
|        |                           | -Princípio Formativo.                  | 11                   |
| 6      | Condições de Trabalho     | -Atividade Desempenhada.               | 12                   |
|        |                           | -Vínculo Empregatício                  | 13                   |
|        |                           | -Remuneração Concedida.                | 14                   |
| 7      | Natureza do Grupo Docente | -Forma de Organização.                 | 15                   |
|        |                           | -Socialização dos Saberes.             | 16                   |

<sup>8</sup> Pertencente a Universidade de Granada (Espanha) e pesquisador das teorias implícitas, na perspectiva do paradigma sócio-cultural.

### 3.3 Caminhos da profissionalização docente no Ensino Fundamental

Buscamos fazer uma síntese, da trajetória histórica percorrida pela docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando culminar com a sistematização descritiva das características presentes em cada subdomínio das teorias da docência, que podem ser representativas dos modelos de ser professor, nos quais as influências das identidades atribuídas/desejadas pelo Estado (principal empregador dos professores) têm um peso importante.

Partimos do princípio de que a gênese e o desenvolvimento da profissão docente, no Ocidente, estão associados à Sociedade, ao Estado e a Escola.

A educação das crianças, na sociedade da Idade Média, ocorria através de um conjunto de interações com o adulto, sem que ele tivesse a consciência e a intencionalidade da ação educativa. Era uma espécie de **impregnação cultural** na qual as sociedades humanas repassavam as normas culturais e as características da vida coletiva. Esta educação se dava com uma forte carga sentimental através de um círculo comunitário mais amplo (NÓVOA, 1991, p. 110).

Com acentuadas transformações no contexto histórico dos séculos XIV e XV, assiste-se a um novo modo de civilização urbana, ao incremento do comércio, à criação de cidades, ressurgindo, assim, a preocupação com a ação educativa.

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente (NÓVOA, 1991, p.111).

Ainda segundo o mesmo autor, a gênese e o processo de desenvolvimento do modelo escolar estão alicerçados em 04 aspectos: a instauração de uma ética protestante do trabalho, criando condições favoráveis ao estabelecimento de uma nova ordem sócio-econômica; a instituição de regras morais enquanto mecanismo regulador do convívio social; a crença na possibilidade de corrigir sentimentos imorais e viciosos da criança e, ao mesmo tempo, de defendê-la como ser inocente e pródigo; e a intenção disciplinadora de corrigir, controlar, medir, tornar dóceis os indivíduos, através de um conjunto de procedimentos e de técnicas (NÓVOA, 1991, p.112-113).

A partir do século XVI, a escola desenvolveu-se em duas fases distintas: em um primeiro momento, a escola esteve sob a hegemonia da Igreja até meados do século XVIII;

num segundo momento, que se estende até nossa contemporaneidade, a escola está sob a hegemonia do Estado.

É no seio das congregações religiosas (jesuítas e oratorianos) que surgem as congregações docentes estabelecendo um conjunto de saberes, de normas e de valores próprios da atividade docente. São saberes mais voltados para princípios e técnicas do que para os conteúdos das matérias ensinadas. Neste sentido, ao longo da trajetória do processo de profissionalização docente, é possível constatar que há primazia do saber geral, em detrimento do saber específico ou pedagógico (SAVIANI, 2005).

É estabelecido, ainda, um conjunto de normas, de crenças e de valores imbuídos, inicialmente, de atitudes morais e religiosas, que irão guiar suas percepções, decisões, interações no ambiente de trabalho. Tal conjunto de crenças e valores morais vem sendo ressignificado ou substituído, à medida que a docência é assumida pelo Estado.

A gênese da profissão docente está calcada, desde o século XV e XVI, na Igreja Católica, quando ela assume a instrução e a catequização. Contudo, no Brasil, a ação docente não se tornou exclusiva da Igreja. Vários grupos sociais, religiosos e leigos dedicaram, cada vez mais, tempo à atividade docente, embora assumindo-a de forma não especializada, mas como uma ocupação secundária. Paulatinamente, essas pessoas vão concentrando suas atividades no ensino, surgindo, assim, uma nova função: a função docente, e com ela, um grupo social específico e autônomo no campo educativo (VILLELA, 2005; ARROYO, 1985).

É neste contexto que surge uma forma **espontânea** de ensinar através de um **mestre** preocupado em exercer uma postura de **educador** ao substituir a família, um **apóstolo** propagador dos preceitos divinos, que se utiliza de mecanismos próprios para compor a **arte** do ensino, embora assumindo a docência de forma **improvisada ou leiga** na ausência de um repertório de conhecimentos oficialmente legitimados e de uma formação específica.

Assim, consideramos ser esta uma das matrizes que configura a origem da docência leiga. No entanto, a compreensão de **docência como atividade leiga**, nesta tese, está relacionada com a imagem que o Estado atribui à docência quando da institucionalização e estatização dos sistemas escolares.

No Brasil, desde a segunda metade do século XIX, se desenvolveu o processo de estatização da educação. Diante das demandas sociais de formação da população e das exigências econômicas dos aparelhos de produção, o Estado assumiu o lugar da Igreja na educação escolar, iniciando, assim, o processo de institucionalização e de estatização de sistemas escolares. A escola se constituiu um espaço privilegiado para a produção da

homogeneidade visando ao necessário funcionamento do Estado e à garantia da sua legitimação.

É no início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, que se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária. [...] Em relação à instrução primária, algumas medidas passaram a ser desenvolvidas no sentido de unificar o sistema por meio de adoção de um método, definição de conteúdos de ensino, autorização ou proibição de livros, estabelecimento de normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas etc. Todas essas medidas buscavam tornar homogêneo e estatal um sistema que, até então, se caracterizava pela diversidade(VILLELA, 2005, p.98-99).

O professor leigo, para o Estado, era (e continua sendo) aquele professor sem a devida qualificação ou titulação oficial para o exercício da docência. Embora “os mestres de ofício” revelassem qualidades, inteligência cultivada, habilidade, honradez e desempenhassem, com sucesso, o ensino de caráter particular, para o Estado não era suficiente porque lhes faltava a titulação (ARROYO, 1985; RAMALHO, 1993).

Esse dado fazia com que se criasse uma imagem desqualificada do mestre das cadeiras de instrução. Para os pais, alunos e comunidade onde exercia seu ofício, era um profissional qualificado no seu ofício. Para o novo patrão, o governo, e seus inspetores, não passava de um leigo. Para a nova relação de trabalho, existiam novos critérios de qualificação. De mestre, preceptor, passa a professor leigo. Essa ambigüidade do trabalhador do ensino vai marcar fundo toda a sua trajetória até hoje (ARROYO, 1985, p.28).

O professor da instrução pública nasce com um traço marcante: a sua condição de desqualificação para o exercício da docência. Enquanto funcionário do Estado, se faz necessário que incorpore seus interesses, valores, conhecimentos que estão normatizados através do que ensinar, quando, como e por quê, embora, inicialmente, o Estado tenha “assumido mais o papel de controlador deixando o ônus da construção por conta de seus trabalhadores” (ARROYO, 1985, p.68).

Para viabilizar seus interesses, o Estado brasileiro, a partir da primeira metade do século XIX, cria as primeiras instituições de formação de professores (Escola Normal Primária) com a finalidade de treiná-los para atuarem nas escolas de primeiras letras. As Escolas Normais estiveram marcadas pela criação, fechamento e nova criação, durante todo o período imperial, atingindo uma certa estabilidade no período republicano.

Com a emergência de uma tardia revolução industrial e do reordenamento político e cultural da sociedade brasileira, a partir da segunda década do século XX, houve um acentuado empenho por parte do Estado em prol da educação pública, gratuita e universal, fato este que elevou a escola e o ensino à condição de potencializadores do desenvolvimento

do país, ou seja, ao professor é atribuído o papel de assegurar a integração política e social através da escola. É nesse contexto que as Escolas Normais ganham uma maior atenção em prol da preocupação com a melhor forma de ensino que atendesse a demanda e ao mesmo tempo, se constituísse um *locus* central da produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprias à profissão docente, substituindo definitivamente o mestre-escola (professor leigo) pelo professor primário (professor técnico-burocrático).

Nesse sentido, a reforma geral da instrução pública articulou a reorganização da Escola Normal (embora criada desde o século XIX, os professores egressos não recebiam uma formação própria nas ciências da educação e nas técnicas pedagógicas) trouxe, como principal inovação, a criação de Grupos Escolares (SOUZA, 1998). Havia uma tendência de idéias inovadoras no meio dos intelectuais da educação de que era necessário rever os saberes (filosóficos, científicos e religiosos) disseminados pelas Escolas Normais, de forma a compreender os mecanismos de sua transmissão e de sua apropriação pelos alunos.

Nesse prisma, as ciências da educação, como psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, biologia da educação e a filosofia da educação, trouxeram uma nova concepção de ensino a qual o Estado incorporou em seus projetos políticos, atribuindo à **docência uma atividade técnica**.

O corpo de saberes pedagógicos oriundos das Ciências da Educação era produzido por um grupo de pesquisadores e estudiosos vinculados à universidade que seriam os formadores de professores. Ao mesmo tempo, a prática docente passou a assimilar as possibilidades de procedimentos técnicos, metodológicos e profissionais constituindo-se, dessa forma, uma divisão entre aqueles que produzem os saberes científicos e pedagógicos (os formadores de professores da escola normal e da universidade) e os professores da escola, que na sua prática educativa aplicavam os referidos saberes (BELLOCHIO; TERRAZAN; TOMAZETTI, 2004, p. 04).

Com o acelerado crescimento das escolas normais, a organização e a normatização da atividade docente, foi legitimando-se um tipo particular de aprendizagem e de saber para o ensino, baseado na experimentação pedagógica concebida em bases científicas (SAVIANI, 2005).

Construiu-se uma mística de **funcionário** público preocupado em atender as necessidades do Estado e, ao mesmo tempo, buscar constituir-se, como corpo administrativo autônomo e hierarquizado, através de uma Pedagogia **tecnocrática** e burocratizada desempenhada em virtude de regras formais claramente estabelecidas, de modo a dar conta de cientificizar a atividade docente.

A **docência, como atividade técnica**, emerge, nesse novo contexto de reorganização política do Estado, no qual, gradativamente vai adquirindo novas intervenções legais<sup>9</sup> com o objetivo de “revitalizar” o processo formativo dos professores para uma melhor adequação às necessidades governamentais e, conseqüentemente, à melhoria do ensino. A idéia básica dessa docência está em “assumir uma concepção ‘produtiva’ do ensino, isto é, entender o ensino e o currículo como atividades dirigidas para alcançar resultados ou produtos pré-estabelecidos” (CONTRERAS, 2002, p.96).

No final do século XX, a maior parte dos países que compõem a sociedade ocidental apresentam deficiências de funcionamento e inadequação às mudanças sociais, econômicas e políticas, ocasionando um conjunto de reformas educativas estabelecidas pelo Estado com a intenção de desenvolver mudanças na dinâmica do setor educativo, implicando, assim, modificações no desempenho da atuação docente.

A escola deixa de ser vista como sistema hierárquico, centralizado, burocrático e fechado, para se transformar em instituição autônoma, descentralizada, aberta a interações com agentes de setores culturais, artísticos, produtivos, científico-tecnológicos. O professor é designado pelo Estado a assumir a atividade docente cada vez mais polivalente, como: a “capacidade de tomar iniciativas e assumir responsabilidades na avaliação, no trabalho em equipe, na comunicação, na resolução de conflitos, etc. convertendo-se em competências estratégicas que definem seu novo fazer profissional” (TEDESCO; TENTI FANFANI, 2002, p. 14).

A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino n.9.394/96, ao reunir, de forma indissociável, escola e atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, introduz a expressão **profissionais da educação** enfatizando as dimensões política e social da atividade docente, os conteúdos e as tecnologias a serem ministrados em processos formativos, dentre outros.

A **docência como atividade profissional**, na perspectiva do Estado, é considerada como um investimento contínuo e sistemático, e o perfil do professor deixa de ser um mero aplicador de técnicas, para assumir uma postura “reflexiva e crítica sobre a prática educativa” (BRASIL, 1997, p.30).

Essa perspectiva paradigmática encontra seu fortalecimento, principalmente, na filosofia educativa de John Dewey (1972), o qual defende uma escola democrática, a

---

<sup>9</sup> No último Parecer das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2005), pode-se encontrar um histórico com as principais proposições formalizadas sobre a formação e atuação de professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da sua criação em 1939.

valorização do pensamento reflexivo, bem como, da experiência. Estudos contemporâneos incorporam esse paradigma através da idéia do professor como “profissional reflexivo” (SCHON, 2000, 1997) e do “professor como pesquisador” (Stenhouse apud CONTRERAS, 2002).

Schon (1997), opondo-se à racionalidade técnica, argumenta sobre a dicotomia existente entre teoria e prática na atividade docente, propondo o “aprender fazendo”. Para ele, os problemas que surgem no cotidiano do trabalho docente, são inesperados, incertos, singulares e marcados por conflitos de valores, exigindo que os professores ajam e pensem como profissionais, pautados pela reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, isto é, na epistemologia da prática.

A idéia do professor pesquisador (também como resistência ao paradigma da racionalidade técnica) toma, como argumento, que os processos educativos não devem adotar métodos uniformizados uma vez que as situações educativas são singulares. Dessa forma, a docência não deve ser concebida e reduzida ao exercício de transmissão de teorias, mas é necessário que esteja fundamentada em um currículo que inspire a investigação e aumente progressivamente a necessidade de os professores pesquisarem e experimentarem sua própria prática enquanto expressão de determinados ideais educativos (Stenhouse apud CONTRERAS, 2002).

Compreendemos, que a docência como atividade profissional apresenta-se como uma proposta emergente baseada numa nova visão de professor como profissional da educação, capaz de **pesquisar, investigar e refletir** sobre sua prática, ao mesmo tempo em que a situa em um contexto mais amplo, num progressivo processo de autonomia intelectual e organizacional de forma a favorecer seu desenvolvimento profissional.

O novo modelo é caracterizado por alguns aspectos que assumem uma importância relevante no contexto da educação atual. A tendência da educação, em toda a Europa, na América do Norte, na América do Sul, incluindo o Brasil, ainda que tardiamente, é tornar o professor um profissional da educação. Sabemos que o caminho não é fácil, exige um esforço contínuo e um trabalho constante no sentido de formar nos professores uma consciência profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.60).

Essa docência ainda não se apresenta com características consolidadas como as demais, já que está em pleno processo de configuração. No entanto, é possível enfatizar traços dessa mudança que revelam sua peculiaridade.

### 3.3.1 Características das teorias profissionais da docência

As características das teorias profissionais da docência são descritas em função dos subdomínios que consideramos representativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme definidos anteriormente: função docente, concepção e aluno, conteúdos de ensino, gestão da sala de aula, processo formativo, condições de trabalho e natureza do grupo docente.

#### 3.3.1.1 Docência como atividade leiga

Esta teoria profissional da docência é típica do professor considerado leigo, seja do ponto de vista da liberdade do ensino em relação ao cumprimento de padrões religiosos, seja na perspectiva da falta de uma formação específica e oficial para o exercício da docência.

A docência como atividade leiga apresenta a **função** civilizatória e moralizadora. Pedagogicamente, a instrução dos conhecimentos relativos à leitura, à escrita e aos cálculos da matemática (primeiras letras) era tida como básica para as “aulas régias”<sup>10</sup>. A instrução era colocada como mecanismo para disciplinar mais braços e hábitos para o trabalho, do que mentes e espíritos para a participação como cidadãos. “De modo geral, chamavam-se mestres os que ensinavam as primeiras letras e professores os de todas as demais cadeiras” (CARDOSO, 2004, p.186).

Do ponto de vista social, o professor assume a instrução do aluno não no sentido de acesso ao saber como direito, mas como mecanismo disciplinador para formar bons cidadãos, elevar sua moral e o cultivo do espírito, enquanto condição necessária para integrá-lo à sociedade (ARROYO, 1985; BIRGIN, 1997).

Ao eleger o cultivo da moral e da disciplina como meta básica do ensino, **o aluno é concebido** de maneira individualizada, influenciando, assim, no entendimento de que a aprendizagem ocorre de maneira isolada. Nesta perspectiva, um dos procedimentos do ensino para o alcance da aprendizagem está em conduzir o aluno ao processo de memorização. A adoção pelo cultivo da moral rígida na escola, desencadeia uma concepção ideal de aluno que deve atuar na sociedade tomando como princípio não resistir às normas estabelecidas, orientando-o para executá-las de forma dócil (NÓVOA, 1991; BRUNNER, 2000).

---

<sup>10</sup> As Aulas Régias significavam as Aulas que pertenciam ao Estado e não à Igreja.

Os **conteúdos de ensino** trabalhados pela docência como atividade leiga são baseados em versões simplificadas ou elementares do conhecimento científico, orientados por manuais, guias, tratados, cartilhas, livros e, ao mesmo tempo, são conteúdos disseminadores de princípios éticos que implicam noções de respeito, amor e obediência (ARROYO, 2002).

A **gestão da sala de aula** está caracterizada por uma relação hierárquica entre professor-aluno, em que a autoridade do professor se constitui um mecanismo potente para manter uma disciplina rígida capaz de assegurar a atenção e a obediência dos alunos.

O método simultâneo de ensino é praticado pelo professor para instruir e inspecionar todos os alunos que realizam os mesmos trabalhos, ao mesmo tempo. Sua exposição verbal ou a demonstração preponderam no seu agir em sala de aula. Através desse método, o professor utiliza-se de exames, sabatinas, provas ou exercícios (orais e escritos), para aferir o rendimento dos alunos, cujo parâmetro avaliativo está na comprovação da exata correspondência das respostas com os conteúdos comunicados em sala de aula (BASTOS, 2005).

Conforme esclarecemos anteriormente, a docência como atividade leiga não apresenta uma **formação** oficial. Portanto, se existe um *locus* de formação para essa docência, esse *locus* está representado pelo próprio espaço da sala de aula, pelas atividades de ensino que o professor enfrenta no dia-a-dia, pelo fazer que o qualifica como tal, porque aprendeu praticando. Nessa perspectiva, seus princípios formativos estão baseados nas virtudes de dedicação, amor, vocação, abnegação, entrega, missão, zelo pelo magistério (ARROYO, 1985).

Em relação às **condições de trabalho**, a docência como atividade leiga, apresenta-se como uma atividade de ocupação secundária, acessória ou improvisada, uma vez que a nova relação de trabalho do professor desqualifica-o nominalmente (de mestre a professor leigo), desqualifica o seu saber e valoriza a titulação, o formal.

A desqualificação do professor leigo provoca a divisão de duas castas (titulados e não titulados), que será usada pelo Estado, uma contra a outra, justificando

salários baixos para os não-titulados e salários não muito elevados para os titulados, pois sempre haveria, na fila de reserva, inúmeros leigos dispostos a fazerem, por menor salário, o mesmo trabalho que o titulado fazia (ARROYO, 1985, p.47).

Além da precária situação de formação e da baixa remuneração salarial (cujo valor não atingia o patamar compatível com o salário mínimo), a docência como atividade leiga traz, em suas condições de trabalho, práticas de recrutamento clientelistas (RAMALHO, 1993),

embora o Estado tenha se empenhado para que esse recrutamento ocorresse através de exames (concursos) baseados na gramática e na matemática como garantia da qualidade do ensino (CARDOSO, 2005).

Assim, o vínculo empregatício do docente é decorrente de contrato precário e provisório de trabalho, sendo submetido à “indicação”. Inicialmente, o docente leigo é “indicado” por possuir determinados dotes pessoais: inteligência, boa aparência, reputação moral perante a sociedade, revelar-se um bom pai ou mãe de família, e capacidade de dedicar-se à docência. Posteriormente, tais “indicações” passam para o plano político eleitoral, como se pode constatar, ainda hoje, em algumas cidades menos desenvolvidas do nosso país (VILLELA, 2005; RAMALHO, 1993; BIRGIN, 1997).

A condição de trabalho posta à docência como atividade leiga, em que o professor é tratado como um “quebra galho” do sistema, um “bóia fria”, inibiu a possibilidade de organização do **grupo docente** enquanto categoria profissional para lutar por melhores condições de trabalho, reconhecimento social, dentre outros. Por outro lado, as decisões tomadas em sua atividade profissional não estão totalmente à mercê de outrem, eles próprios constroem sua pedagogia, embora socializando seus saberes de forma assistemática e espontânea (ARROYO, 1985).

### 3.3.1.2 Docência como atividade técnica

A instrução dos conhecimentos básicos aos alunos é a **função** precípua da **docência** na história da educação elementar. O que a docência como atividade técnica traz de novo é o fato da sua função social se deslocar da preocupação de integrar o aluno ao convívio social, para adaptá-lo às novas formas de organizações burocráticas, às habilidades diante de novas técnicas de estudo e de trabalho, ampliando seu caráter pedagógico no sentido de desenvolver conhecimentos potencialmente utilizáveis numa sociedade que desperta para a importância da ciência. O professor é o agente político do Estado que irá organizar o processo de aquisição de atitudes, habilidades e capacidades no aluno, para aplicação dos conhecimentos recebidos na escola.

A **concepção de aluno** é de sujeito facilmente adaptável à sociedade, o qual é compreendido de maneira abstrata, individualizada, sem vínculo com determinantes históricos e sociais, passível a desenvolver sua aprendizagem através de informações, instruções programadas ou planejadas sequenciadamente como forma de alcançar os objetivos traçados

pelo Estado. Há a falsa idéia de que para aprender é necessário ser instruído por especialistas e técnicas de ensino (BRASIL, 1997).

Os **conteúdos de ensino** estão baseados, principalmente, em conhecimentos científicos, destituídos da intencionalidade de contextualizá-los e questioná-los, como se observa através do “livro do professor”, enquanto uma das tecnologias educativas mais utilizadas para o ensino dos conteúdos programados. Através deles, a docência, como atividade técnica, trabalha com princípios éticos que implicam noções de coragem e cooperação, haja vista a disciplina da atividade humana e a hierarquia das funções se constituírem enquanto um dos princípios da nova escola burocrática (BRUNNER, 2000; SANTOS, 2004).

A prática pedagógica do professor em **sala de aula**, é de caráter controlador, com atividades mecânicas provenientes de uma proposta educacional rígida e programada em seus detalhes.

A supervalorização da tecnologia educacional para instrumentalizar a metodologia de ensino, coloca o professor como simples especialista na aplicação de manuais, e o aluno se reduz a reagir aos estímulos correspondendo às respostas pré-determinadas. Nesse sentido, a relação professor-aluno é hierárquica e rigorosamente controlada para garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. A avaliação da aprendizagem na docência como atividade técnica está voltada para quantificar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos (HOFFMANN, 1995).

A expansão das técnicas pedagógicas está na origem de uma **formação docente** específica e longa, assumida inicialmente pelas Escolas Normais (posteriormente partilhada com as Universidades). As Escolas Normais inscreve-se na gênese da história contemporânea da formação docente (SAVIANI, 2005).

Portanto, o *locus* da formação inicial do professor origina-se, inicialmente, em instituições de Ensino Médio, cujo princípio formativo está baseado no racionalismo técnico e aperfeiçoamento contínuo, em que o professor exerce competências técnicas através de uma formação que ocorre por aprendizagem imitativa.

As Escolas Normais responsabilizaram-se por difundir um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar a nova docência de atividade técnica: o “professor primário”, diferenciado do seu antecessor, o “mestre-escola”(ARROYO, 2002).

Para Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), esse “modelo hegemônico de formação” está baseado em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, na dicotomia teoria/

prática, no treinamento de habilidades e, em escassos momentos, visa mobilizar os saberes da profissão na prática.

O nascente corpo de “professor primário” encontra-se diante das novas **condições de trabalho**, como: uma atividade docente tipicamente técnica, cujo papel não é mais ser o protagonista da sua profissão, mas um mero aplicador de tarefas instituídas pelo Estado; um salário baixo compatível com outras atividades que exigem menos preparo intelectual; o ingresso na carreira docente através de concurso público ou de práticas clientelistas (VILLELA, 2003; BIRGIN, 1997).

A introdução da lógica racionalizadora do capital resultou em condições de trabalho caracterizadas pelo parcelamento de tarefas, pela rotinização, pela excessiva especialização e pela hierarquização. A resultante disso é a desqualificação gradativa do trabalhador que perde tanto seus conhecimentos quanto o controle sobre o seu trabalho” (COSTA, 1995, p.106).

Neste contexto de trabalho, o **grupo docente** vai criando resistências; por sua vez, adquire uma consciência de profissional e se organiza enquanto classe.

As mudanças sociológicas do corpo docente primário, produzidas no século XIX, criaram condições para o nascimento das primeiras associações profissionais; a emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional (VILLELA, 2003, p.101)

Gadotti (1996) defende que essa docência se organiza enquanto grupo reivindicativo por se preocuparem com situações específicas à categoria: melhoria salarial e melhoria na condição de trabalho.

O processo de socialização de saberes no interior do grupo docente ocorre de forma organizada, porém, submetido a instruções de especialistas externos ao grupo.

### **3.3.1.3 Docência como atividade profissional**

Às novas relações entre conhecimento e trabalho impõe a **função docente** algo que vai além de preparar os estudantes para aplicação de determinadas habilidades. Cabe ao professor desenvolver competências nos estudantes, em função de novos saberes que se produzem, de forma a “garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente” (BRASIL, 1997, p.35).

Enquanto agente de mudança social, o professor deve

estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de ‘solista’ ao de ‘acompanhante’, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, 2000, p.155).

Educar o aluno de maneira integral para a vida é o grande desafio para a docência como atividade profissional. Para isso, se requer a intencionalidade de desenvolver, no aluno, competências e capacidades (cognitiva, física, afetiva, estética, ética, de inserção social) para compreender e intervir na sociedade com o objetivo de melhorá-la.

Em relação à **concepção de aluno**, a docência como atividade profissional compromete-se com uma educação que acredita na formação do cidadão enquanto sujeito-histórico, crítico, atuante, autônomo, elaborador e criador do seu conhecimento em sua relação com o mundo (BRASIL, 1997; FREIRE, 1979).

Sua aprendizagem é concebida como um processo de atividade mental construída histórica e socialmente, em que interferem fatores de ordem cultural e psicológico. Essa perspectiva de sujeito aprendiz está respaldada, principalmente, a partir das influências da psicologia genética, da teoria sócio-interacionista e das explicações da aprendizagem significativa.

Ao trabalhar com os **conteúdos de ensino**, o professor deve basear-se em conhecimentos científicos e nas suas relações com outros tipos de saberes, uma vez que “o conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e reconstrução, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares (BRASIL, 1997, p. 51).

Nessa ótica, os conteúdos de ensino estão preocupados com a dinâmica interativa do conhecimento e saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo em que interferem fatores culturais, sociais, políticos e psicológicos, os quais implicam, dentre outros, o desenvolvimento de princípios éticos com noções de respeito pelos valores do pluralismo, da democracia, da autonomia, da responsabilidade e da cidadania (DELORS, 2000).

Na **gestão da sala de aula**, a relação professor-aluno é dinâmica e de convivência democrática. Sua preocupação está em favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno.

Os métodos de ensino não são padronizados, há uma diversificação metodológica em função das áreas de conhecimento trabalhadas, conteúdos de ensino, níveis de

desenvolvimento dos alunos, dentre outros. Porém, o ponto comum dos métodos adotados está em promover a participação dos alunos na construção do conhecimento como ferramenta do desenvolvimento da personalidade (NÚÑEZ e PACHECO, 1997).

A avaliação da aprendizagem visa desafiar o aluno a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses para favorecer sua aprendizagem, através da utilização de diversos códigos (verbal, oral, escrito, gráfico, numérico, pictórico), de forma a considerar suas diferentes aptidões, como também subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática docente (BRASIL, 1997).

O **processo de formação** docente aponta para um “modelo emergente da formação” onde se busca, na universidade, o *locus* da formação inicial do professor, fundamentado na reflexão, na crítica e na pesquisa (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003). O curso de graduação em Pedagogia é considerado o “principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2005, p. 5).

A formação docente não é mais vista como um acúmulo de cursos técnicos, mas, sim, como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa em que o professor deve ser orientado a participar da gestão, organização e funcionamento da escola; a realizar pesquisas e aplicar seus resultados para identificar e gerir práticas educativas transformadoras; e compreender a escola enquanto uma organização complexa que tem a função de promover, com equidade, educação para e na cidadania.

As **condições de trabalho** da docência como atividade profissional consolidam a atividade docente não mais como uma ocupação ou uma atividade técnica, mas como uma atividade profissional, haja vista a importância que é atribuída à autonomia docente para desenvolver capacidades de resolver problemas, dominando os saberes, usando-os ou superando-os na solução de questões e situações desafiadoras, novas e complexas, contribuindo assim para uma transformação não somente da realidade, como também para a transformação da própria prática docente (ANASTASIOU, 2004).

Em relação ao vínculo empregatício e a remuneração concedida ao professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) assim estabelece, no artigo 67:

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos professores da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; [...] III - Piso salarial profissional (BRASIL, 2003, p.261).

Os **docentes atuam enquanto grupo** através de associações sindicais que não se restringem às reivindicações salariais, mas primam por um sindicalismo autônomo, crítico, propositivo, mantendo certa margem de independência política em relação ao Estado e, ao mesmo tempo, dialogando e confrontando-se com ele, disposto a ser co-partícipe dos desafios educacionais (GADOTTI, 1996).

Com essa performance política, o grupo docente socializa saberes de forma organizada, autônoma, sistemática e crítica, contribuindo para o desenvolvimento profissional.

Para concluirmos as características das teorias profissionais da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentamos logo abaixo (**Quadro 5**) a síntese dessa descrição.

| SUB-DOMÍNIOS           | DOCÊNCIA LEIGA   | DOCÊNCIA TÉCNICA  | DOCÊNCIA PROFISSIONAL  |
|------------------------|--|---|--|
| FUNÇÃO DOCENTE         | -Instrui o aluno para a leitura, a escrita e rudimentos da matemática.<br><br>-Cultiva no aluno a moral e a disciplina para sua integração social.           | -Transmite ao aluno conhecimentos potencialmente utilizáveis.<br><br>-Favorece no aluno capacidades e habilidades de agir eficazmente para adaptar-se à sociedade.    | -Educa o aluno de maneira integral para a vida.<br><br>-Desenvolve no aluno competências para compreender e intervir na sociedade com o objetivo de melhorá-la.                                  |
| CONCEPÇÃO DE ALUNO     | -Sujeito que aprende através da memorização.<br><br>-Sujeito que obedece às normas da sociedade.   | -Sujeito que aprende através da instrução programada.<br><br>-Sujeito que se adapta às exigências da sociedade.   | -Sujeito que aprende através da reflexão crítica.<br><br>-Sujeito histórico de seu tempo que atua de forma ativa, autônoma e crítica na sociedade.   |
| CONTEÚDOS DE ENSINO    | -Baseia-se em versões simplificadas de conhecimentos científicos.<br><br>-Trabalha com princípios éticos que implicam noções de respeito, amor e obediência. | -Baseia-se, principalmente, em conhecimentos científicos.<br><br>-Trabalha com princípios éticos que implicam noções de coragem e cooperação.                         | -Baseia-se em conhecimentos científicos e nas suas relações com outros tipos de saberes.<br><br>-Trabalha com princípios éticos que implicam noções de democracia, responsabilidade e cidadania. |
| GESTÃO DA SALA DE AULA | -A relação professor-aluno é hierárquica e disciplinadora.<br><br>-O método de ensino é expositivo verbal, ocorrendo de maneira individual e simultânea.     | -A relação professor-aluno é hierárquica e rigorosamente controladora.<br><br>-O método de ensino é baseado no uso de técnicas educativas para alcançar a eficiência. | -A relação professor-aluno é dinâmica e de convivência democrática.<br><br>-O método de ensino promove a participação dos alunos na construção do conhecimento.                                  |

|                           |  |  |   |
|---------------------------|--|--|---|
|                           | -A avaliação visa à exatidão da reprodução dos conteúdos comunicados em sala de aula.  | - A avaliação visa quantificar se o aluno atingiu os objetivos propostos.  | A avaliação visa desafiar o aluno a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses para favorecer sua aprendizagem.   |
| PROCESSO FORMATIVO        | -Não dispõe de formação docente inicial.<br><br>-Apresenta a experiência e as virtudes (amor, dedicação e entrega) como princípios formativos.                         | -Formação docente inicial, majoritária, de nível médio.<br><br>-Apresenta o racionalismo técnico como princípio formativo.   | -Formação docente inicial de nível universitário.<br><br>-Apresenta a investigação, a participação, a reflexão, a crítica da prática em sua relação dialética com a teoria, como princípio formativo. |
| CONDIÇÕES DE TRABALHO     | -Atividade docente típica de uma ocupação.<br><br>-Contrato precário e temporário de trabalho adquirido por indicação.<br><br>-Sem direito a receber o salário mínimo. | -Docência típica de uma atividade técnica.<br><br>-Contrato regular de trabalho adquirido por indicação ou concurso público.<br><br>-Salário baixo decorrente do caráter técnico da atividade docente. | -Docência como atividade profissional.<br><br>-Contrato regular de trabalho adquirido por concurso público.<br><br>-Piso salarial compatível com a atividade docente profissional.                    |
| NATUREZA DO GRUPO DOCENTE | -Não organiza grupo docente formalizado.<br><br>-Socializa saberes de forma assistemática e espontânea.  | -Grupo docente organizado de caráter reivindicativo.<br><br>-Socializa saberes de forma organizada, submetidos a instruções de especialistas externos ao grupo.  | -Grupo docente organizado de caráter reivindicativo e propositivo.<br><br>-Os saberes são socializados de forma organizada, autônoma, sistemática e crítica pelo próprio grupo profissional.          |

**Quadro 5** Características da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental .

### 3.4 Exploração das idéias sobre as teorias da docência com professores

Em continuidade à fase exploratória das teorias profissionais da docência, implementamos a técnica de trabalho criativo em grupo através da “tempestade de idéias”, com professores em processo de formação, cuja finalidade esteve em coletar enunciados verbais a respeito do domínio em estudo para orientar a elaboração do questionário normativo, a partir do vocabulário lingüístico utilizado no cotidiano docente.

O grupo esteve composto por 13 professores. Seu perfil profissional consiste em: professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores do Ensino Médio e professores do Ensino Superior.

A faixa etária do grupo, situa-se entre 30 e 55 anos, e pertence a diferentes extratos sociais. A utilização desse grupo heterogêneo de indivíduos correspondeu à necessidade de se obter idéias que fossem expressas através do vocabulário e das gírias que cotidianamente são utilizadas, para se referirem à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a realização da técnica “tempestade de idéias” (ANTUNES, 1987), introduzimos os trabalhos informando, sobre: a atividade a ser desenvolvida, o objetivo proposto e a importância desta técnica nas pesquisas atuais para explorar enunciados referentes ao objeto de pesquisa.

Propomos a realização de um exercício da referida técnica, com a finalidade de evidenciar as possibilidades de representações dos indivíduos sobre determinado objeto de pesquisa: solicitamos que mencionassem todos os usos possíveis de uma caneta esferográfica. Como resultado desse exercício foi possível atentarem para suas diversificadas representações (escrever poesias, coçar, apontar, desenhar, riscar, ferir, prender cabelos, pentear, anotar...) sobre o uso de uma caneta.

Após este exercício, fizemos um relaxamento com o grupo e apresentamos as regras básicas da técnica:

- 1 - Toda crítica deve ser banida: todos os julgamentos devem ser adiados para o fim da atividade;
- 2 - Aceitar de bom grado a ‘idéia louca’: quanto mais extremada uma idéia tanto mais útil;
- 3 - Procurar quantidade: quanto maior o numero de idéias tanto mais fácil será selecioná-las;
- 4 - Aprovar sempre combinações de idéias e melhoramentos de outras já expostas: todas as idéias propostas devem ser mantidas por escrito e cada sessão será como um jogo onde a apresentação das idéias revela rivalidade competitiva, ainda que numa completa cordialidade (ANTUNES, 1994, p.61).

A tarefa estabelecida foi: relacionar palavras ou frases que estivessem vinculadas à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme três especificações: docência como atividade Leiga, docência como atividade Técnica e docência como atividade Profissional.

A condução da sessão de estudo ocorreu da seguinte forma:

- 1- Expomos papel madeira na lousa para escrever os enunciados;
- 2- Numeramos consecutivamente cada uma das idéias apresentadas;

- 3- Procuramos não trabalhar a “tempestade de idéias” de forma linear em relação aos tipos de docências solicitadas. Portanto, iniciamos pela docência como atividade Profissional, depois à docência como atividade Leiga e finalmente a docência como atividade Técnica, procurando fazer sempre um intervalo com relaxamento na discussão de uma para a outra;
- 4- Atentamos para a animação do grupo, propondo sempre a continuidade ou semelhança das idéias com a teoria da docência em apreciação;
- 5- Chamamos atenção quando as regras eram violadas.

Como resultado da técnica de “tempestade de idéias”, obtivemos 267 enunciados que refletem os diferentes enfoques sobre a docência, dos quais: 99 corresponderam à docência como atividade Leiga; 75 enunciados corresponderam à docência como atividade Técnica e 93 enunciados corresponderam à docência como atividade Profissional, conforme (**Apêndice 3**: enunciados obtidos na técnica de “tempestade de idéias”).

## **4 AS TEORIAS IMPLÍCITAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A DOCÊNCIA**

Pensar na profissionalização da docência, na evolução do seu processo de identidade profissional, requer considerar, como elemento essencial para a reflexão desse debate, a importância de estudos sobre as representações daqueles que ingressam na formação inicial a respeito do objeto de conhecimento: a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No presente capítulo, procuramos caracterizar as Teorias Implícitas de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia sobre a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acreditando que elas funcionam como fonte e como objetivo das motivações para o processo formativo e para a atividade docente.

### **4.1 Conhecimentos sobre a docência**

Abordamos inicialmente questões de ordem metodológica para a construção e validação do questionário normativo, posteriormente caracterizamos o grupo de estudantes pesquisados e, concluímos com os níveis de conhecimentos dos estudantes sobre o domínio em estudo.

#### **4.1.1 Construção e validação do questionário normativo**

O questionário normativo é um instrumento de pesquisa orientado para investigar as representações dos estudantes à nível de conhecimentos estabelecidos e normatizados pela cultura, enquanto condição básica para investigar suas Teorias Implícitas sobre a docência.

Seus enunciados foram construídos a partir dos resultados presentes no estudo exploratório: revisão bibliográfica, trabalho criativo em grupo e seleção de enunciados.

O questionário normativo se estruturou em 4 partes: os enunciados relativos às teorias da docência; a caracterização dos estudantes; as instruções de preenchimento; e os casos críticos, típicos de cada teoria da docência.

Os enunciados do questionário normativo foram selecionados das características docentes presentes em cada teoria da docência, como foi explicado no capítulo anterior. A quantidade dos enunciados correspondeu ao número de cada subdomínio pesquisado com suas respectivas categorias de análises. (Ver, no capítulo anterior, **Tabela 2**).

Portanto, redigimos 16 enunciados para cada teoria docente. Desse modo, o questionário normativo perfaz um total de 48 enunciados, distribuídos numa organização aleatória em relação à pertinência de cada teoria da docência. (Ver **Apêndice 4**: correspondência dos enunciados, do questionário normativo, com as teorias da docência).

Os casos críticos foram idealizados através de situações da docência no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que os personagens faziam a exposição de algumas idéias que coincidiam com os princípios gerais de uma determinada teoria da docência estudada (**Quadro 6**).

| “Casos Críticos”  |
|---|
| <p><b>Docência como Atividade Leiga:</b></p> <p>“Ocasionalmente duas professoras encontram-se e mantêm o seguinte diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ana: Nossa, estava mesmo precisando te ver! Consegui um contrato provisório na Prefeitura para ensinar numa escola aqui próximo e gostaria da sua ajuda uma vez que não sou formada, nunca dei aulas, e você é considerada uma professora de bastante experiência.</li><li>- Marli: Claro Ana, posso te ajudar sim! Mas vou adiantando que ensinar não tem “bicho nenhum”, basta ter dedicação ao ensino. Com a prática do dia a dia você aprenderá a transmitir os conteúdos dos livros didáticos.</li><li>-Ana: Ainda bem que no primeiro dia de aula senti logo que tinha vocação para ser professora.</li><li>-Marli: Quando comecei a ensinar, tinha que improvisar quase tudo, para acompanhar os alunos na sala de aula. Olha, o mais importante é você fazer com que eles aprendam os conhecimentos básicos. Procure explicar os conteúdos de forma clara para que os alunos compreendam e repitam vários exercícios para facilitar a aprendizagem.”</li></ul> |
| <p><b>Docência como Atividade Técnica:</b></p> <p>“Na sala dos professores de 1ª a 4ª séries de escola pública, em dia letivo dedicado ao planejamento bimestral de ensino, ocorre a seguinte conversa entre quatro professores:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Fátima: Vocês já receberam a convocação da Diretora determinando que na última semana deste mês serão suspensas às aulas para recebermos um treinamento?</li><li>-Lourdes: Já era em tempo gente! Na última reciclagem que fizemos, nos repassaram muitas técnicas de ensino interessantes para melhorarmos nossas aulas.</li><li>-Vera: Acho que vou aproveitar para pedir algumas orientações para resolver o problema de indisciplina de Ricardo.</li><li>-João: Olha, com esse salário que recebo não sinto motivação nenhuma para participar desse treinamento. Penso que precisamos também, irmos para o sindicato batalharmos por nossos direitos.”</li></ul>  |
| <p><b>Docência como Atividade Profissional</b></p> <p>“No pátio de uma escola pública três professoras de 1ª a 4ª séries têm a seguinte conversa:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Mariana: Tenho procurado ler bastante sobre a formação do aluno como cidadão, e venho percebendo que essas leituras me propiciam uma nova maneira de trabalhar os conteúdos e de relacionar-me com os alunos em sala de aula.</li><li>-Zélia: Eu trabalho os conteúdos de ensino não somente em função da relação teoria-prática, mas também, procurando envolver os alunos nos processos de suas próprias aprendizagens.</li><li>-Joana: Concordo com vocês. Um dos procedimentos que venho utilizando em sala de aula, é fazer com que o aluno perceba, através do diálogo e da investigação que existem várias perspectivas teóricas sobre um determinado assunto.”</li></ul>  |

**Quadro 6** Casos críticos presentes no questionário normativo.

Cada questionário se estruturou com um episódio representativo de uma teoria da docência em particular, mais 48 itens de enunciados, que se referiam, em seu conjunto, a todas as 3 teorias da docência.

A primeira parte do questionário constou da caracterização dos estudantes direcionada a coletar dados de ordem pessoal, acadêmica e profissional, uma vez que estas constituem variáveis significativas para a leitura e análise dos dados. (**Quadro 7**).

| CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES  |
|--|
| 1-Universidade:  |
| 2-Período do Curso:  |
| 3-Sexo: ( )Feminino ( )Masculino   |
| 4-Idade:   |
| 5-Estudou Magistério no Ensino Médio: ( )Sim ( )Não                                |
| 6-Tipo de escola(s) na(s) qual(is) estudou a maior parte do tempo no Ensino Médio: |
| ( )Pública ( )Privada ( )Federal   |
| 7- Trabalha: ( )Sim ( )Não   |
| 8-Anos de trabalho como professor:   |
| 9-Nível de ensino: ( )Educação Infantil; ( )1ª a 4ª séries; ( ) Outro              |
| 10-Município onde Trabalha:  |

**Quadro 7** Dados solicitados para a caracterização dos estudantes.

Na segunda parte, apresentamos as instruções sobre o que os estudantes deveriam fazer (**Quadro 8**) e o caso crítico vinculado com uma determinada teoria da docência (como atividade Leiga, como atividade Técnica ou como atividade Profissional).

| INSTRUÇÕES  |
|---|
| a) Leia atentamente a situação típica da docência apresentada.  |
| b) Coloque-se ou adote o mesmo ponto de vista dos personagens da situação, desconsiderando o seu ponto de vista pessoal.  |
| c) Julgue em que medida cada enunciado do questionário corresponde à situação dada, atribuindo valores conforme indicamos abaixo:<br>- 7 (sete) para aquelas frases que correspondem, fielmente, à situação.<br>- 0 (zero) para aquelas frases que não correspondem em nada à situação.<br>- 1, 2, 3, 4, 5 ou 6 (dois, três, quatro, cinco e seis) segundo a ordem crescente de seu grau de acordo. |
| d) Nesta tarefa, não existem acertos nem erros. As pontuações devem refletir apenas o grau de relação entre as frases e as situações descritas.   |
| e) Use o tempo que considerar necessário.   |

**Quadro 8** Instruções do questionário normativo.

Por último, em uma escala com valores (escala Linkert) entre 0 e 7 (**Tabela 3**), incluímos os 48 itens de enunciados representativos de todas as teorias docentes, a fim de que os estudantes selecionassem os que consideravam relacionados com o episódio crítico em questão. Em outras palavras, pedimos que se colocassem no papel dos personagens e, em função disso, estabelecessem, através da escala apresentada, até que ponto cada um dos enunciados do questionário correspondia às idéias dos professores no caso crítico. Isso com o propósito de determinar como eles se relacionam ou compartilham com os enunciados referidos as diversas teorias sobre a docência e a partir daí, definir os enunciados típicos e polarizados para a teoria do caso crítico.

**Tabela 3** Instruções para a utilização da escala Linkert.

| NÃO APRESENTA OU APRESENTA POUCA RELAÇÃO COM A SITUAÇÃO |   |   | APRESENTA PARCIAL RELAÇÃO COM A SITUAÇÃO |   | APRESENTA BASTANTE OU TOTAL RELAÇÃO COM A SITUAÇÃO. |   |   |
|---|---|---|--|---|---|---|---|
| 0   | 1 | 2 | 3  | 4 | 5   | 6 | 7 |

Para facilitar a compreensão das instruções do questionário, colocamos alguns exemplos de enunciados para cada caso crítico, representativo de determinada teoria, conforme mostramos no **Quadro 9**.

| Exemplos de enunciados  |
|---|
| <p><b>Docência como Atividade Leiga:</b></p> <p><b>-1º Exemplo:</b> Suponhamos que a seguinte frase esteja <u>totalmente relacionada</u> com a situação:<br/> <i>Um bom professor é dedicado.</i> ( 0 1 2 3 4 5 6 X )<br/>           Sua pontuação seria de 7 pontos.</p> <p><b>2º Exemplo:</b> Suponhamos que a seguinte frase apresente uma <u>parcial relação</u> com a situação:<br/> <i>A experiência do dia-a-dia e as inovações metodológicas orientam a ação do professor.</i> ( 0 1 2 3 X 5 6 7 )<br/>           Sua pontuação seria de 4 pontos.</p> <p><b>3º Exemplo:</b> Suponhamos que a seguinte frase não apresente <u>nenhuma relação</u> com a situação:<br/> <i>A avaliação da aprendizagem é um processo compartilhado entre o professor e o aluno</i> ( X 1 2 3 4 5 6 7 )<br/>           Sua pontuação seria 0 ponto.</p> |
| <p><b>Docência como Atividade Técnica:</b></p> <p><b>-1º Exemplo:</b> Suponhamos que a seguinte frase esteja <u>totalmente relacionada</u> com a situação:<br/> <i>Os docentes estão sempre preocupados em reivindicar seus direitos.</i> ( 0 1 2 3 4 5 6 X )<br/>           Sua pontuação seria de 7 pontos.</p> <p><b>2º Exemplo:</b> Suponhamos que a seguinte frase apresente uma <u>parcial relação</u> com a situação:</p>  |

*A escola está voltada para uma formação geral e para adequar o aluno à sociedade. ( 0 1 2 3 X 5 6 7 )*  
Sua pontuação seria de 4 pontos.

**3º Exemplo:** Suponhamos que a seguinte frase não apresente nenhuma relação com a situação:  
*O professor não valoriza o planejamento de ensino. ( X 1 2 3 4 5 6 7 )*  
Sua pontuação seria 0 ponto.

#### **Docência como Atividade Profissional**

**-1º Exemplo:** Suponhamos que a seguinte frase esteja totalmente relacionada com a situação:  
*O professor está sempre atento para desenvolver a autonomia intelectual do aluno. ( 0 1 2 3 4 5 6 X )*  
Sua pontuação seria de 7 pontos.

**2º Exemplo:** Suponhamos que a seguinte frase apresente uma parcial relação com a situação:  
*É importante um convívio democrático com os alunos para adaptá-los à sociedade. ( 0 1 2 3 X 5 6 7 )*  
Sua pontuação seria de 4 pontos.

**3º Exemplo:** Suponhamos que a seguinte frase não apresente nenhuma relação com a situação:  
*No ensino o professor dá destaque ao processo de memorização. ( X 1 2 3 4 5 6 7 )*  
Sua pontuação seria 0 ponto.

**Quadro 9** Exemplos de enunciados presentes nas instruções do questionário normativo.

O estabelecimento dos enunciados para compor o questionário normativo demandou várias versões em função de discussões com o professor orientador desta pesquisa, assim como várias consultas a professores pesquisadores especialistas (já citados no capítulo 3) tanto nesse domínio de estudo, quanto no referencial teórico-metodológico adotado nesta tese. Fato este significativo para contribuir no processo de validação do questionário normativo. A esse respeito comenta Marrero (2006), no correio eletrônico a nós encaminhado: “o questionário e as situações eleitas para sua organização me parecem idôneas, pertinentes e adequadas”.

O questionário normativo foi discutido com um grupo de 50 alunos de licenciatura, numa perspectiva de contribuição com o processo de validação do instrumento. Na ocasião, discutimos: o nível de clareza das instruções para o seu preenchimento; as distinções de idéias presentes nos casos críticos ou situações apresentadas para cada teoria da docência; e a familiaridade com as palavras presentes em cada enunciado.

Em função dessas atividades, as instruções para o preenchimento do questionário, a composição dos casos críticos e alguns enunciados do questionário, passaram por um processo de re-elaboração, de modo a favorecer o alcance do nosso objetivo.

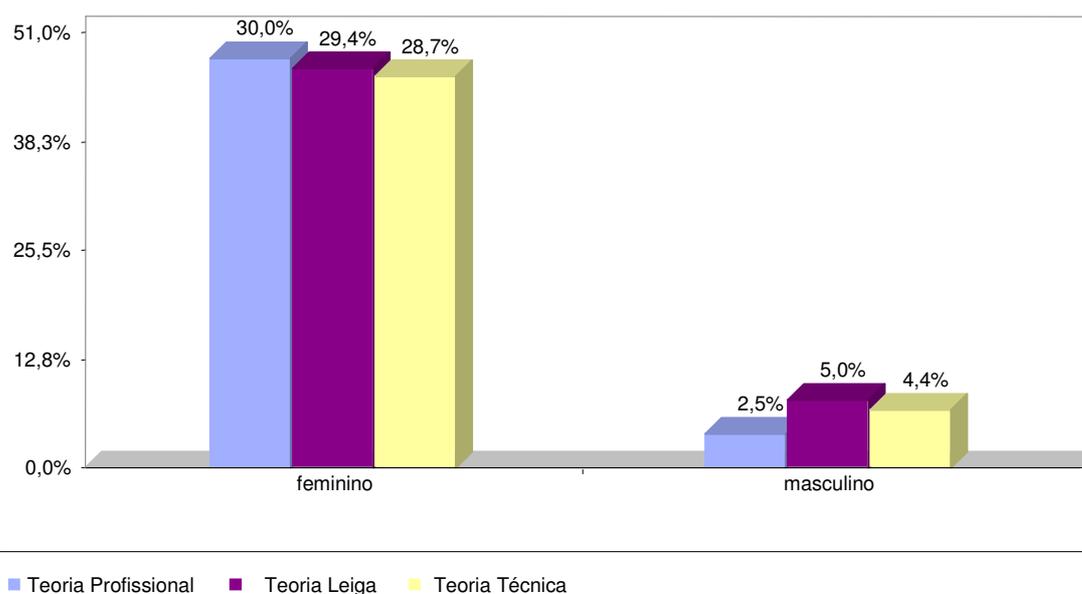
O processo de validação do questionário normativo, também, decorreu das constatações reveladas através dos níveis de tipicidade e de polaridade, presentes em cada enunciado, conforme veremos neste capítulo.

O questionário normativo foi aplicado no curso de Licenciatura em Pedagogia (com 5 turmas), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em diferentes períodos

letivos do curso, representando um grupo de 160 estudantes divididos em 3 sub-grupos, de forma compatível com as 3 teorias da atividade docente em estudo nesta pesquisa. Cada indivíduo do grupo recebeu só uma versão do instrumento, quer dizer, um questionário sobre uma teoria da docência em particular. (Ver **Apêndice 5**: o questionário normativo).

#### 4.1.2 Caracterização dos estudantes do curso de pedagogia

O total de 160 estudantes que responderam ao questionário normativo está composto, majoritariamente, por 141 estudantes do sexo feminino e 19 estudantes do sexo masculino. Dividimos esse total em 3 sub-grupos, com o propósito de cada um responder a um questionário específico relativo à teoria da docência como atividade (Leiga, Técnica e Profissional):



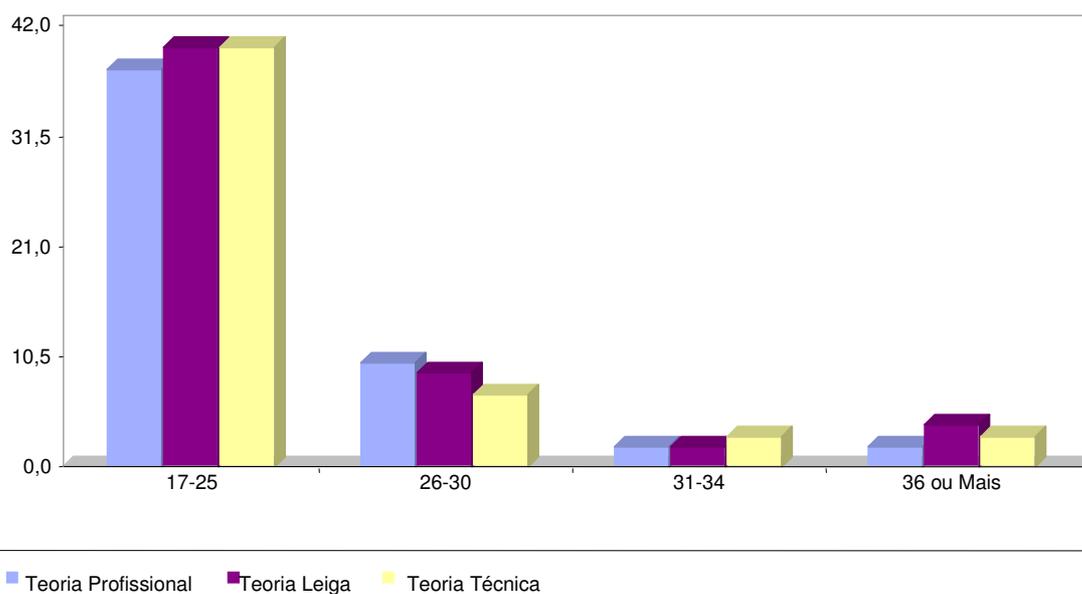
**Gráfico 01** Estudantes por sexo.

Em termos percentuais, observa-se que, dos estudantes de sexo feminino, 30,0% responderam ao questionário da teoria da docência como atividade profissional; 29,4% responderam ao questionário da teoria da docência como atividade leiga; e 28,7% responderam ao questionário da teoria da docência como atividade técnica. Na mesma perspectiva, os estudantes do sexo masculino foram distribuídos, percentualmente, da seguinte

maneira: 2,5% para a teoria da docência como atividade profissional; 5,0% para a teoria da docência como atividade leiga; e 4,4,% para a teoria da docência como atividade técnica.

Embora havendo o descompasso quantitativo entre a distribuição de ambos os sexos no curso de Pedagogia (típico deste curso), revelando o total de 88,1% de estudantes do sexo feminino e 11,9% de estudantes do sexo masculino, conseguimos distribuir o total dos estudantes de forma quase igualitária nas respectivas teorias da docência, para evitar preponderância de um grupo sobre os demais. Assim, 32,5% responderam ao questionário da teoria da docência como atividade profissional, 34,4% responderam ao questionário da docência como atividade leiga e 33,1% responderam ao questionário da docência como atividade técnica.

A idade dos estudantes, conforme (**Gráfico 2**), está compreendida entre 17 a 48 anos, com destaque de 84 estudantes na faixa etária entre 17 a 25 anos, que representam mais de 50% do seu total.



**Gráfico 2** Faixa etária dos estudantes.

Quanto aos estudantes que cursaram o magistério no Ensino Médio, os dados revelam que apenas 20 estudaram no magistério, enquanto que 137 receberam outro tipo de formação e 3 não responderam a questão, conforme mostra a (**Tabela 4**).

**Tabela 4** Estudantes que apresentam formação no magistério.

| FORMAÇÃO MAGISTÉRIO | TEORIA       |              |                | TOTAL |
|---------------------|--------------|--------------|----------------|-------|
|                     | PROFISSIONAL | TEORIA LEIGA | TEORIA TÉCNICA |       |
| Não                 | 43           | 52           | 42             | 137   |
| Sim                 | 08           | 03           | 09             | 20    |
| Não responderam     | 01           | -            | 02             | 03    |
| Total               | 52           | 55           | 53             | 160   |

Um outro aspecto da caracterização dos estudantes está em sua vinculação, ou não, com o exercício da docência. Constatamos que 134 estudantes não exercem a atividade docente, mas apenas 26 deles, como mostra a (**Tabela 5**).

**Tabela 5** Estudantes segundo o tempo de experiência na docência.

| TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA | TEORIA PROFISSIONAL | TEORIA LEIGA | TEORIA TÉCNICA | TOTAL |
|----------------------------------|---------------------|--------------|----------------|-------|
| 0                                | 42                  | 48           | 44             | 134   |
| 1 a 5 anos                       | 10                  | 05           | 04             | 19    |
| 7 a 10 anos                      | -                   | -            | 04             | 04    |
| 11 ou mais anos                  | -                   | 02           | 01             | 03    |
| Total                            | 52                  | 55           | 53             | 160   |

A caracterização dos estudantes que responderam ao questionário normativo se expressa através de um grupo que, na sua maioria, é do sexo feminino, com faixa etária entre 17 a 25 anos de idade, proveniente de cursos de Ensino Médio e sem experiência no exercício da docência.

#### 4.1.3 Níveis de conhecimentos dos estudantes sobre a docência

Organizamos os dados em função das 3 teorias da atividade docente, distribuindo cada enunciado do questionário (numerado conforme correspondências com a categoria de análise) em seu respectivo subdomínio para submetê-los ao processamento das informações, através de cálculos dos índices de tipicidade e de polaridade. (**Tabela 6**).

A leitura dos dados foi elaborada numa planilha do programa Excel 2000. A programação dessa planilha nos possibilitou a exportação desses dados para outro software, o MODALISA<sup>11</sup> 4.5, que nos auxiliou no processamento quantitativo dos dados.

**Tabela 6** Médias dos índices de tipicidade e de polaridade dos enunciados.

| <b>DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE LEIGA</b> |  |            |       |            |       |
|--------------------------------------|--|------------|-------|------------|-------|
| SUB DOMÍNIOS                         | ENUNCIADOS   | TIPICIDADE |       | POLARIDADE |       |
|                                      |  | VALOR      | QUAL. | VALOR      | QUAL  |
| FUNÇÃO DOCENTE                       | 1-A função do professor é instruir o aluno para a leitura, a escrita e as operações básicas da matemática.         | 3,87       | Média | -0,01      | Baixa |
|                                      | 2-O cultivo da moral e da disciplina no aluno é o objetivo principal do trabalho docente.                          | 2,87       | Baixa | -0,05      | Baixa |
| ALUNO                                | 3-A aprendizagem do aluno baseia-se na memorização.  | 3,36       | Média | 0,06       | Baixa |
|                                      | 4-O aluno obedece às normas da sociedade.  | 3,29       | Média | 0,12       | Baixa |
| CONTEÚDO DE ENSINO                   | 5-O conteúdo escolar não só valoriza o conhecimento científico, como também o da experiência.                      | 3,44       | Média | 0,01       | Baixa |
|                                      | 6-O importante para a escola é ensinar o respeito, a obediência e o amor.  | 2,33       | Baixa | -0,09      | Baixa |
| GESTÃO DA SALA DE AULA               | 7-O professor conserva o respeito e resolve o problema da disciplina mantendo à distancia o aluno.                 | 1,76       | Baixa | -0,37      | Média |
|                                      | 8-O melhor método de ensino é aquele que o professor explica e o aluno escuta em silêncio e com interesse.         | 2,54       | Baixa | -0,15      | Baixa |
|                                      | 9-O professor avalia o aluno em conformidade com suas explicações.   | 3,60       | Média | -0,04      | Baixa |
| PROCESSO FORMATIVO                   | 10-Para ensinar não é necessário uma formação específica, basta ter uma boa experiência.                           | 4,02       | Média | 0,06       | Baixa |
|                                      | 11-A experiência, o amor, a vocação e a entrega para o ensino são as bases da atividade do professor.              | 5,18       | Alta  | 0,22       | Baixa |
| CONDIÇÕES DE TRABALHO                | 12-A docência é uma atividade de ocupação.   | 3,20       | Média | -0,09      | Baixa |
|                                      | 13-A condição básica para exercer a atividade docente é ter dedicação e amor ao ensino, e ser indicado por alguém. | 5,33       | Alta  | 0,41       | Média |
|                                      | 14-O salário do professor é baixo por ser uma ocupação.  | 2,04       | Baixa | 0,11       | Baixa |
| NATUREZA GRUPO PROFISSIONAL          | 15-A docência é uma atividade de dedicação e vocação que dispensa a organização de um grupo docente.               | 3,29       | Média | 0,05       | Baixa |
|                                      | 16-Os professores não sentem necessidade de refletirem suas práticas com outros professores.                       | 2,11       | Baixa | -0,36      | Média |

<sup>11</sup> MODALISA 4.5 – constitui-se em um software utilizado para tratamento de dados qualitativos. Este programa foi obtido pelo intercâmbio da UFRN (através da Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente, desta Universidade) com a Universidade de PARIS VIII – França.

## DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE TÉCNICA

|                                   |   |      |       |       |       |
|-----------------------------------|---|------|-------|-------|-------|
| FUNÇÃO<br>DOCENTE                 | 1-A função do professor é transmitir conhecimentos ao aluno.  | 3,55 | Média | 0,10  | Baixa |
|                                   | 2- A formação de capacidades e habilidades no aluno para aplicar conhecimentos e se adaptar a sociedade, é o objetivo principal da atividade docente. | 3,60 | Média | -0,02 | Baixa |
| ALUNO                             | 3-A aprendizagem do aluno baseia-se na instrução programada.  | 3,13 | Média | 0,01  | Baixa |
|                                   | 4-O aluno se adapta as exigências da sociedade.   | 2,40 | Baixa | 0,01  | Baixa |
| CONTEÚDO<br>DE ENSINO             | 5-O conhecimento científico é o único a ser ensinado.   | 1,38 | Baixa | -0,39 | Baixa |
|                                   | 6-O importante para a escola é adaptar o aluno à sociedade.   | 3,66 | Média | 0,10  | Baixa |
| GESTÃO DA<br>SALA DE<br>AULA      | 7-O professor mantém relações na sala de aula que permitem o controle do ensino.  | 3,72 | Média | 0,14  | Baixa |
|                                   | 8- O melhor método de ensino é aquele que permite alcançar mais objetivos com menos tempo.  | 1,79 | Baixa | -0,19 | Baixa |
|                                   | 9-O professor avalia a qualidade da aprendizagem do aluno em função do resultado final.   | 2,43 | Baixa | -0,13 | Baixa |
| PROCESSO<br>FORMATI-<br>VO        | 10-Uma formação inicial à nível de ensino médio, como por exemplo o magistério, é suficiente para o professor ensinar.                                | 1,11 | Baixa | -0,22 | Baixa |
|                                   | 11-A formação do professor requer o treinamento de técnicas para ensinar.   | 5,47 | Alta  | 0,18  | Baixa |
| CONDIÇÕES<br>DE<br>TRABALHO       | 12-A docência é uma atividade técnica.  | 1,68 | Baixa | -0,19 | Média |
|                                   | 13-A condição básica para exercer a atividade docente é ter indicação ou concorrer a concurso público de provas e títulos.                            | 1,58 | Baixa | -0,06 | Baixa |
|                                   | 14-O salário do professor é baixo por ser uma atividade técnica.  | 2,13 | Baixa | 0,03  | Baixa |
| NATUREZA<br>GRUPO<br>PROFISSIONAL | 15-Os professores reivindicam seus direitos como grupo de trabalho.   | 4,42 | Média | 0,21  | Baixa |
|                                   | 16-Os professores para ensinar executam as instruções de especialistas ou dos livros do professor.  | 2,85 | Baixa | -0,11 | Baixa |

## DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE PROFISSIONAL

|                       |  |      |       |      |       |
|-----------------------|--|------|-------|------|-------|
| FUNÇÃO<br>DOCENTE     | 1-A função do professor é educar integralmente o aluno para a vida.  | 5,79 | Alta  | 0,38 | Média |
|                       | 2- Desenvolver competências no aluno para compreender e intervir na sociedade é objetivo da atividade docente. | 5,00 | Alta  | 0,39 | Alta  |
| ALUNO                 | 3-A aprendizagem do aluno baseia-se na investigação, reflexão e criatividade.                                  | 6,38 | Alta  | 0,71 | Alta  |
|                       | 4-O aluno atua de forma ativa, prospectiva e crítica na sociedade.   | 3,44 | Média | 0,16 | Baixa |
| CONTEÚDO<br>DE ENSINO | 5-O conteúdo escolar não só valoriza o conhecimento científico, como também outros tipos de saberes e          | 5,48 | Alta  | 0,37 | Média |

|                             |   |      |       |       |       |
|-----------------------------|---|------|-------|-------|-------|
|                             | conhecimentos dos alunos.<br>6-O importante para a escola é educar para a democracia, a autonomia e a cidadania.  | 5,42 | Alta  | 0,39  | Média |
| GESTÃO DA SALA DE AULA      | 7-As relações entre professor e alunos oportunizam a participação, o respeito e atenção à diversidade.  | 5,15 | Alta  | 0,39  | Média |
|                             | 8-Os métodos de ensino adequados são aqueles que possibilitam a participação dos alunos na construção do conhecimento, mediado pela atividade do professor. | 6,58 | Alta  | 0,74  | Alta  |
|                             | 9-O professor avalia o aluno ao longo do processo para ajudar na aprendizagem.  | 5,29 | Alta  | 0,35  | média |
| PROCESSO FORMATIVO          | 10-A universidade é a instituição adequada para a formação inicial do professor.  | 3,75 | Média | 0,38  | Média |
|                             | 11-A formação do professor se orienta para o seu desenvolvimento profissional, baseada na reflexão, na crítica e na pesquisa da sua prática.                | 5,13 | Alta  | 0,09  | Baixa |
| CONDIÇÕES DE TRABALHO       | 12-A docência é uma atividade profissional.   | 4,21 | Média | 0,41  | Média |
|                             | 13-A condição básica para exercer a atividade docente é concorrer a concurso público de provas e títulos.   | 1,48 | Baixa | 0,02  | Baixa |
|                             | 14-O salário do professor deve ser compatível com sua atividade profissional.   | 4,10 | Média | -0,02 | Baixa |
| NATUREZA GRUPO PROFISSIONAL | 15-Os professores não só reivindicam seus direitos como também constroem alternativas para a melhoria da atividade docente.                                 | 4,15 | Média | 0,27  | Baixa |
|                             | 16-Os professores para ensinar precisam partilhar experiências com seus colegas com o propósito de favorecer o desenvolvimento profissional.                | 5,87 | Alta  | 0,62  | Alta  |

Como foi discutido no capítulo 2 , o índice de Tipicidade revela em que medida um enunciado é típico para uma teoria; o índice de Polaridade, diz respeito se o enunciado é exclusivo de uma teoria e não de outras.

Para atribuímos a qualidade (baixa, média e alta) para os **índices de Tipicidade**, tomamos como referência a escala de valores utilizada no questionário normativo de 0 a 7, adotando os mesmos intervalos definidos por Marrero (1993): de 0,00 a menor que 3,00 corresponde à baixa tipicidade, por revelar que o **enunciado é pouco típico de determinada teoria**; de 3,00 a valores menores que 5,00 corresponde à média tipicidade, uma vez que contém idéia(s) no **enunciado, referente(s) tanto à teoria específica, quanto a qualquer outra**; e de 5,00 até 7,00 corresponde à alta tipicidade por indicar que o **enunciado é altamente típico ou representativo de uma teoria específica**.

Em relação à atribuição da qualidade (baixa, média e alta) nos **índices de Polaridade**, tomamos como referência valores de polarizações que oscilam desde -1 (um negativo) até +1 (um positivo). Enfatizamos com outras palavras (em relação ao que foi explicitado no capítulo 2) que, um valor de +1 indica que o enunciado se associa de forma exclusiva à teoria de referência e é totalmente atípica das outras teorias; o valor -1 indica a pertinência do enunciado a todas as teorias, com exceção à teoria de referência; valor 0 (zero), revela que o enunciado não está polarizado (nem positivamente, nem negativamente) à teoria de referência.

Desta forma, os **índices de Polaridades** com valores maiores que 0,00 e menores que 0,30 são considerados de baixa polaridade positiva, por indicarem que o **enunciado está pouco compartilhado com a teoria de referência**; os índices com valores iguais ou maiores que 0,30 e valores menores que 0,50 são considerados de média polaridade positiva, uma vez que **parte(s) do enunciado está(ão) relativamente compartilhada(s) com outra(s) teoria(s)**; os índices com valores iguais ou maiores que 0,50 até +1 são considerados de alta polaridade positiva indicando que o **enunciado é exclusivo de determinada teoria**, já que é completamente típico da teoria e nada típico das outras.

De forma inversa, os índices com valores menores que 0,00 até menores que -0,30 indicam baixa polaridade negativa, porque o **enunciado está pouco compartilhado entre as outras teoria**; os índices com valores iguais ou maiores que -0,30 até menores que -0,50 correspondem à média polaridade negativa por indicarem que **quase nenhuma parte do enunciado apresenta relação com a teoria de referência**; os índices com valores iguais ou menores que -0,50 até -1, correspondem à alta polaridade negativa, confirmando que o **enunciado pertence a todas as outras teorias, exceto a teoria de referência**; por fim, os índices com valores 0,00 de polaridade zero, significam que o **enunciado não pertence a nenhuma teoria em estudo**.

Para enriquecer a análise dos dados, procuramos organizar um novo quadro com os índices de Tipicidade de cada enunciado e os correspondentes índices de Polaridade (adotando as mesmas numerações dos enunciados), no conjunto das 3 teorias da docência em estudo (**Apêndice 6**: índice de polaridade dos enunciados relativos ao conjunto das teorias profissionais da docência).

Em ambos os casos (**Tabela 6** e **Apêndice 6**), o tratamento de dados teve como objetivo evidenciar quais dos enunciados presentes no questionário normativo eram associados pelos estudantes como típicos de determinada teoria, para extrairmos aqueles mais representativos que iriam compor o questionário de crenças.

Para efeito de evitar uma apresentação muito extensa dos dados (analisando cada enunciado presente na **Tabela 6** e no **Apêndice 6**), adotamos o estilo de trabalharmos com algumas exemplificações de enunciados, para esclarecermos o referido processo: assim, selecionamos 3 enunciados de cada teoria em estudo com alto, médio e baixo valores de Tipicidade e de Polaridade, para tomarmos como referência na análise dos demais enunciados. A próxima **Tabela 7**, revela essa análise.

**Tabela 7** Exemplos de enunciados com alta, média e baixa tipicidade e níveis de polaridade.

| TEORIA       | ENUNCIADO   | TIPICIDADE | IP(TI) | IP(TT) | IP(TP) |
|--------------|---|------------|--------|--------|--------|
| Leiga        | 1-A condição básica para exercer a atividade docente é ter dedicação e amor ao ensino e ser indicado por alguém.                            | 5,33       | 0,41   | 0,12   | 0,05   |
|              | 2-Para ensinar não é necessário uma formação específica, basta ter uma boa experiência.   | 4,02       | 0,06   | -0,13  | -0,18  |
|              | 3-O melhor método de ensino é aquele segundo o qual o professor explica e o aluno escuta em silêncio e com interesse.                       | 2,54       | -0,15  | -0,32  | -0,51  |
| Técnica      | 1-A formação do professor requer o treinamento de técnicas para ensinar.  | 5,47       | -0,11  | 0,18   | -0,02  |
|              | 2-A aprendizagem do aluno baseia-se na instrução programada.  | 3,13       | 0,03   | 0,01   | -0,20  |
|              | 3-O professor avalia a qualidade da aprendizagem do aluno em função do resultado final.   | 2,43       | -0,05  | -0,13  | -0,25  |
| Profissional | 1-A formação do professor se orienta para o seu desenvolvimento profissional, baseada na reflexão, na crítica e na pesquisa da sua prática. | 5,13       | -0,11  | 0,01   | 0,09   |
|              | 2-O aluno atua, de forma ativa, autônoma e crítica, na sociedade.   | 3,44       | -0,18  | -0,03  | 0,16   |
|              | 3-A condição básica para exercer a atividade docente é submeter-se a concurso de provas e títulos.  | 1,48       | -0,19  | -0,06  | 0,02   |

Legenda: TIPICIDADE: índice relativo ao enunciado correspondente

IP(TL): índice de polaridade da teoria Leiga

IP(TT): índice de polaridade da teoria Técnica

IP(TP): índice de polaridade da teoria Profissional

Como podemos observar, os índices (tipicidade e polaridade) obtidos para os enunciados que compõem cada teoria da docência são bastante variados.

No primeiro enunciado da docência como atividade leiga, correspondente a categoria “vínculo empregatício” do subdomínio “condições de trabalho”, o índice de tipicidade 5,33 é de valor alto e sua polaridade corresponde a 0,41 indicando um valor médio. Teoricamente, temos um enunciado bastante típico da docência leiga, contudo sua polaridade

indica que os estudantes, partilham enunciados de outras teorias para essa categoria desse subdomínio.

Seu conteúdo destaca que as virtudes do amor e da dedicação ao ensino, assim como a condição de ser indicado(a) por alguém são muito importantes para o professor exercer a docência. Podemos afirmar que “a virtude da dedicação ao ensino” é a parte desse enunciado que está compartilhada, uma vez que, no enunciado de número 15 correspondente a esta teoria (**Tabela 6**), a virtude da “dedicação” volta a ser relativamente compartilhada no interior dessa teoria.

O segundo enunciado da mesma teoria correspondente a categoria “*locus* de formação” do subdomínio “processo formativo” apresenta uma tipicidade de 4,02 que se enquadra num valor médio e uma polaridade baixa de 0,06. Os números revelam que “a necessidade de uma boa experiência para o exercício da docência” é uma afirmação típica não somente da docência como atividade leiga, como também da técnica e da profissional, embora esse enunciado seja pouco compartilhado nas 2 últimas teorias.

O terceiro enunciado da docência como atividade leiga cuja categoria de análise corresponde a “metodologia de ensino” do subdomínio “gestão da sala de aula” alcançou tipicidade e polaridade baixas de 2,54 e -0,15 respectivamente. Trata-se de um enunciado pouco típico da teoria de referência e, ao mesmo tempo, pouco compartilhado entre todas as 3 teorias. Portanto, o procedimento metodológico de ensino no qual o professor explica e o aluno escuta em silêncio e com interesse, não se configura numa característica relevante para a docência como atividade leiga.

Em relação à teoria da docência como atividade técnica, o primeiro enunciado corresponde a categoria “princípio formativo” do subdomínio “processo formativo” com o índice de tipicidade 5,47 expressando um valor de tipicidade significativo desta teoria. No entanto, sua polaridade baixa de 0,18 significa que o enunciado está pouco exclusivo em relação com outras teorias. Isso justifica o baixo compartilhamento do enunciado nas outras duas teorias (leiga e profissional) através dos índices -0,11 e -0,02 respectivamente.

No segundo enunciado da docência como atividade técnica, correspondente a categoria “sujeito aprendiz” do subdomínio “concepção de aluno” o índice de tipicidade 3,13 é de valor médio, revelando que o enunciado é típico da teoria de referência, como também das outras teorias. Sua polaridade de 0,01 corresponde à baixo valor, uma vez que é pouco compartilhado no conjunto da mesma teoria, assim como nas outras teorias, conforme índices de 0,03 para a docência como atividade leiga e -0,20 para a docência como atividade profissional.

O terceiro enunciado da docência como atividade técnica, o qual se refere a categoria “processo avaliativo” do subdomínio “gestão da sala de aula” atingiu o índice de tipicidade 2,43 de valor baixo e polaridade -0,13 de valor baixo negativo. Teoricamente, a afirmativa de que “o professor avalia a qualidade da aprendizagem do aluno em função do resultado final” não se constitui expressiva para a docência como atividade técnica, assim como é pouco compartilhada nas outras teorias.

O primeiro enunciado da docência como atividade profissional, relativo à categoria “princípios formativos” do subdomínio “processo formativo” apresenta valor alto no índice de tipicidade 5,13 e valor baixo no índice de polaridade 0,09. Isso significa que os princípios formativos da formação docente, para a teoria em referência, devem estar baseados na reflexão, na crítica e na pesquisa da prática docente. Contudo seu índice de polaridade 0,09 mostra que esse enunciado pode ser compartilhado, mas não é exclusivo da teoria de referência. A análise do índice de polaridade é comprovada quando observamos que o mesmo enunciado é pouco compartilhado pelas outras teorias, a saber: -0,11 para a docência como atividade leiga e 0,01 para a docência como atividade técnica.

No segundo enunciado da docência como atividade profissional, referente a categoria “atuação do aluno na sociedade” do subdomínio “concepção de aluno”, a tipicidade é de 3,44 que se enquadra como média e uma polaridade baixa de 0,16. É um enunciado que é típico da teoria em evidência e, ao mesmo tempo, das outras teorias, daí porque ele é um pouco compartilhado em ambas as outras teorias. Neste sentido, as 3 teorias compartilham, com pouca expressividade, do enunciado, “o aluno atua, de forma ativa, autônoma e crítica, na sociedade”: -0,18 para a docência como atividade leiga e -0,03 para a docência como atividade técnica.

Por fim, o terceiro enunciado da docência como atividade profissional correspondente a categoria “vínculo empregatício” do subdomínio “condições de trabalho” mostra-se pouco representativo, uma vez que seu índice de tipicidade 1,48 é de baixo valor, e o índice de polaridade 0,02 também é de baixo valor. Isso revela que a condição de o professor submeter-se a concurso público de provas e títulos não se configura como uma característica expressiva desta docência, como também das outras teorias: -0,19 para a docência como atividade leiga e -0,06 para a docência como atividade técnica.

Em todas as teorias docentes, encontramos enunciados com valores de Tipicidade e Polaridade alta, média e baixa. A Tipicidade não permite estabelecermos uma relação unívoca entre teoria e enunciado. Contudo, algumas frases resultam muito representativas de uma única concepção, enquanto outras apresentam relação com várias, ao mesmo tempo. De forma

semelhante, a Polaridade dos enunciados revelam seus níveis de exclusividade ou não com determinada teoria.

A escolha dos enunciados para compor o questionário de crenças foi feita a partir destas análises quantitativas para destacar os enunciados que apresentam maiores índices de tipicidade e polaridade em cada categoria e subdomínio definidos nesta pesquisa. Portanto, escolhemos, no conjunto dos 7 subdomínios (por teoria da docência), aqueles enunciados de maior representatividade, resultando em 21 enunciados, a saber, na **Tabela 8**:

**Tabela 8** Enunciados com maiores índices de Tipicidade e Polaridade no questionário normativo.

| T  | SUBDOMÍNIOS           | ENUNCIADOS  | ÍNDICES |       |
|----|-----------------------|---|---------|-------|
|    |                       |   | T       | P     |
| TL | Função Docente        | A função do professor é instruir o aluno para a leitura, a escrita e as operações básicas da matemática.  | 3,87    | -0,01 |
|    | Concepção Aluno       | A aprendizagem do aluno baseia-se na memorização.   | 3,36    | 0,06  |
|    | Conteúdo de Ensino    | O conteúdo escolar não só valoriza o conhecimento científico, como também o da experiência.   | 3,44    | 0,01  |
|    | Sala de Aula          | O professor avalia o aluno em conformidade com suas explicações.  | 3,60    | -0,04 |
|    | Processo Formativo    | A experiência, o amor, a vocação e a entrega para o ensino são as bases da atividade do professor.  | 5,18    | 0,22  |
|    | Condições de Trabalho | A condição básica para exercer a atividade docente é ter dedicação e amor ao ensino, e ser indicado por alguém.   | 5,33    | 0,41  |
|    | Grupo Profissional.   | A docência é uma atividade de dedicação e vocação que dispensa a organização de um grupo docente.   | 3,29    | 0,05  |
| TT | Função Docente        | A formação de capacidades e habilidades no aluno para aplicar conhecimentos e se adaptar à sociedade é o objetivo principal da atividade docente.           | 3,60    | -0,02 |
|    | Concepção Aluno       | A aprendizagem do aluno baseia-se na instrução programada.  | 3,13    | 0,01  |
|    | Conteúdo de Ensino    | O importante para a escola é adaptar o aluno à sociedade.   | 3,66    | 0,10  |
|    | Sala de Aula          | O professor mantém relações na sala de aula que permitem o controle do ensino.  | 3,72    | 0,14  |
|    | Processo Formativo    | A formação do professor requer o treinamento de técnicas para ensinar.  | 5,47    | 0,18  |
|    | Condições de Trabalho | O salário do professor é baixo por ser uma atividade técnica.   | 2,13    | 0,03  |
|    | Grupo Profissional.   | Os professores reivindicam seus direitos como um grupo de trabalho.   | 4,42    | 0,21  |
| TP | Função Docente        | A função do professor é educar integralmente o aluno para a vida.   | 5,79    | 0,38  |
|    | Concepção Aluno       | Aprendizagem do aluno baseia-se na investigação, reflexão e criatividade.   | 6,38    | 0,71  |
|    | Conteúdo de Ensino    | O conteúdo escolar não só valoriza o conhecimento científico, como também outros tipos de saberes e conhecimentos dos alunos.                               | 5,48    | 0,37  |
|    | Sala de Aula          | Os métodos de ensino adequados são aqueles que possibilitam a participação dos alunos na construção do conhecimento, mediado pelas atividades do professor. | 6,58    | 0,74  |
|    | Processo Formativo    | A formação do professor se orienta para o seu desenvolvimento profissional, baseada na reflexão, na crítica e na pesquisa da sua prática.                   | 5,13    | 0,09  |
|    | Condições de Trabalho | A docência é uma atividade profissional.  | 4,21    | 0,41  |
|    | Grupo Profissional.   | Os professores para ensinar precisam partilhar experiências com seus colegas, com o propósito de favorecer o desenvolvimento profissional.                  | 5,87    | 0,62  |

Legenda: T: Teorias  
TL: Teoria Leiga  
TT: Teoria Técnica  
TP: Teoria Profissional

Teoricamente, esses 21 enunciados são representativos dos conhecimentos estabelecidos sócio-culturalmente sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São enunciados que caracterizam, segundo o estudo, as teorias da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, adequados para investigar as Teorias Implícitas relativas a esse domínio de estudo.

#### 4.1.4 Processo de elaboração do questionário de crenças

O questionário de crenças sobre o domínio em estudo consiste de enunciados representativos de cada teoria da docência, validados na ocasião da construção, aplicação e processamento dos dados do questionário normativo (**Tabela 8**). Ou seja, o questionário de crenças está caracterizado pelos enunciados com maiores índices de tipicidade e polaridade de cada teoria da docência em estudo.

A estrutura do questionário corresponde a 3 partes: caracterização dos estudantes, instruções para preenchimento do questionário e a relação dos enunciados.

A parte relativa à solicitação dos dados para a caracterização dos estudantes apresentou-se de forma idêntica ao questionário normativo (**Quadro 10**).

| CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES  |
|--|
| 1-Universidade:  |
| 2-Período do Curso:  |
| 3-Sexo: ( )Feminino ( )Masculino   |
| 4-Idade:   |
| 5-Estudou Magistério no Ensino Médio: ( )Sim ( )Não                                |
| 6-Tipo de escola(s) na(s) qual(is) estudou a maior parte do tempo no Ensino Médio: |
| ( )Pública ( )Privada ( )Federal   |
| 7- Trabalha: ( )Sim ( )Não   |
| 8-Anos de trabalho como professor:   |
| 9-Nível de ensino: ( )Educação Infantil; ( )1ª a 4ª séries; ( ) Outro              |
| 10-Município onde Trabalha:  |

**Quadro 10** Dados solicitados para a caracterização dos estudantes.

A parte que diz respeito às instruções para o preenchimento do questionário (**Quadro 11**) esclareceu aos estudantes que sua tarefa era julgar seu grau de concordância com as idéias sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como referência a escala valorativa presente nas instruções.

| INSTRUÇÕES  |
|---|
| a) Leia atentamente cada enunciado, em que se opina sobre a Docência de 1ª a 4ª Séries;<br>b) Em seguida, atribua valores, conforme abaixo indicados:<br>- 7 (sete) para os enunciados que correspondem, fielmente, à sua idéia sobre o trabalho docente do professor de 1ª a 4ª Séries;<br>- 0 (zero) para os enunciados que não corresponderem em nada a suas idéias;<br>- 1,2,3,4,5 e 6 (um, dois, três, quatro, cinco e seis), segundo a ordem crescente de seu grau de acordo.<br>c) Nessas respostas, não existem acertos nem erros. Trata-se de dar pontuações que refletem o grau de acordo de cada frase com as suas idéias sobre a Docência numa escala ascendente, na qual o 0 indica desacordo e 7 o máximo de acordo;<br>d) Procure responder todas as questões.<br>Use o tempo que considerar necessário. |

**Quadro 11** Instruções do questionário de crenças.

Trabalhamos com a mesma escala (Linkert) de pontuação (utilizada na aplicação do questionário normativo) hierárquica compreendida de 0 a 7, onde os números 0, 1 e 2 indicavam que os estudantes estavam com **nenhuma ou com pouca concordância** diante de determinado enunciado; 3 e 4 indicavam que os estudantes estavam **concordando com algo** daquele enunciado específico; e, 5, 6 e 7 significavam que os estudantes estavam **bastante ou totalmente de acordo** com o enunciado.

Os enunciados do questionário de crenças passaram por um processo de re-elaboração, para favorecerem uma análise de auto-referência, onde, por exemplo: o enunciado “a docência é uma atividade profissional” (presente no questionário normativo) foi re-elaborado para “creio que a docência é uma atividade profissional” ( presente no questionário de crenças); o enunciado “a docência é uma atividade de dedicação e vocação que dispensa a organização de um grupo docente” (presente no questionário normativo) foi re-elaborado para “sou da opinião que a docência é uma atividade de dedicação e vocação que dispensa a organização de um grupo docente” (presente no questionário de crenças); e, assim, sucessivamente. (**Quadro 12**).

| ENUNCIADOS |   |
|------------|---|
| 01         | Sou da opinião de que os professores devem reivindicar seus direitos como um grupo de trabalho.   |
| 02         | Acredito que a função do professor é educar integralmente o aluno para a vida.  |
| 03         | Penso que o importante para a escola está em adaptar o aluno às normas da sociedade.  |
| 04         | Concordo com a idéia de que a aprendizagem do aluno baseia-se na reflexão crítica.  |
| 05         | Sou da opinião de que a docência é uma atividade de dedicação e vocação que dispensa a organização de um grupo docente.   |
| 06         | Creio que a docência é uma atividade profissional.  |
| 07         | Acho que a aprendizagem do aluno se baseia na instrução programada.   |
| 08         | Acredito que os professores para ensinar precisam partilhar experiências com seus colegas, com o propósito de favorecer o desenvolvimento profissional.               |
| 09         | Estou de acordo com a idéia de que o conteúdo escolar é uma versão simplificada do conhecimento científico.   |
| 10         | Na minha opinião, o professor deve avaliar se o aluno reproduz o conteúdo comunicado em sala de aula.   |
| 11         | Concordo com a idéia de que a formação de habilidades no aluno para aplicar conhecimentos e se adaptar à sociedade é o objetivo principal da atividade docente.       |
| 12         | Acredito que, para trabalhar como professor, é necessária a indicação de alguém por possuir amor e dedicação ao ensino.   |
| 13         | Sou de acordo com a idéia de que o salário do professor é baixo por ser a docência uma atividade técnica.   |
| 14         | Penso que o conteúdo escolar não só deve valorizar o conhecimento científico, como também outros tipos de saberes e conhecimentos dos alunos.                         |
| 15         | Sou da opinião de que o professor deve controlar rigorosamente o ensino.  |
| 16         | Penso que a formação do professor deve se orientar para o seu desenvolvimento profissional, baseada na reflexão, na crítica e na pesquisa da sua prática.             |
| 17         | Na minha opinião, a experiência, o amor, a vocação e a entrega para o ensino são as bases da atividade do professor.  |
| 18         | Acredito que o professor precisa ser treinado para aplicar técnicas de ensino.  |
| 19         | Penso que os métodos de ensino adequados são aqueles que possibilitam a participação dos alunos na construção do conhecimento, mediado pelas atividades do professor. |
| 20         | Creio que a aprendizagem do aluno se baseia na memorização.   |
| 21         | Na minha opinião, a função do professor é instruir o aluno para a leitura, a escrita e as operações básicas da matemática.  |

**Quadro 12** Enunciados do questionário de crenças.

O questionário se compõe de 21 enunciados, dos quais 7 pertencem a cada teoria da docência. A distribuição seqüencial dos enunciados obedeceu a um sorteio numérico para sua definição (**Quadro 13**).

| DOCÊNCIA     | NÚMEROS DOS ENUNCIADOS      |
|--------------|-----------------------------|
| LEIGA        | 05, 09, 10, 12, 17, 20, 21. |
| TÉCNICA      | 01, 03, 07, 11, 13, 15, 18. |
| PROFISSIONAL | 02, 04, 06, 08, 14, 16, 19. |

**Quadro 13** Correspondência dos enunciados com as teorias da docência.

O questionário de crenças, na perspectiva teórico-metodológica adotada nessa tese, se revela como instrumento de estudo das Teorias Implícitas dos professores, (ver **Apêndice 7**). Sua aplicação, ocorreu no mesmo Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com um grupo de 200 alunos, distribuídos entre 6 turmas dos turnos vespertino e noturno.

#### 4.2 Teorias Implícitas dos estudantes de pedagogia sobre a docência

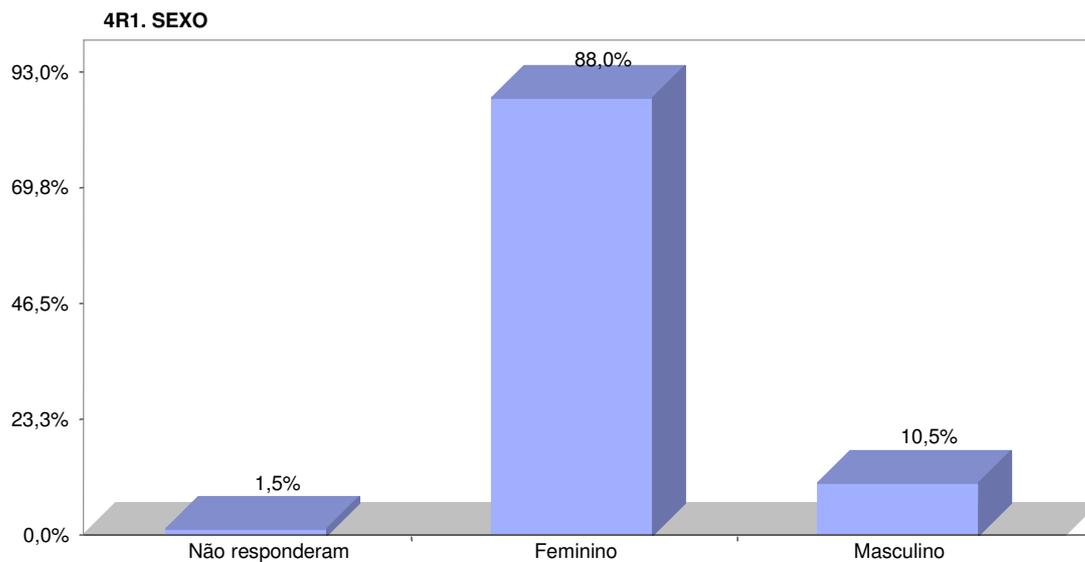
Para identificarmos as Teorias Implícitas dos estudantes, os resultados do questionário foram analisados segundo: a caracterização dos estudantes do curso de Pedagogia; a comparação dos índices de tipicidade e polaridade entre os enunciados; e a média de tipicidade e polaridade das teorias.

Observamos preliminarmente que nenhum questionário foi respondido de maneira extrema, não necessitando portanto, à eliminação de estudantes extremos.

##### **4.2.1 Caracterização dos estudantes do curso de pedagogia**

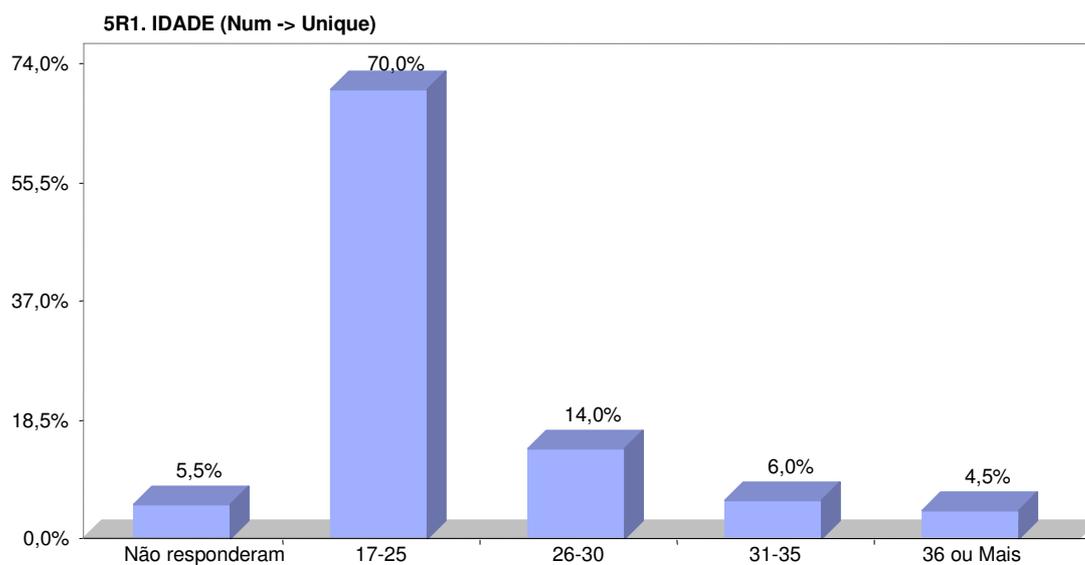
Do total de 200 estudantes que responderam ao questionário de crenças, 176 eram do sexo feminino, correspondendo ao percentual de 88%; 21 estudantes eram do sexo masculino, o que equivale a 10,5% e 3 deles, ou seja, 1,5% não responderam a identificação, como se observa no (**Gráfico 3**).

Embora o questionário de crenças tenha sido aplicado no mesmo curso de Pedagogia, o grupo pesquisado está composto por outros estudantes. Contudo, em termos percentuais, não há uma diferença na caracterização entre os dois sexos, se compararmos a caracterização dos estudantes que responderam ao questionário normativo. Isso confirma, mais uma vez, que o curso de Pedagogia ainda se configura como um curso de clientela majoritariamente feminino.



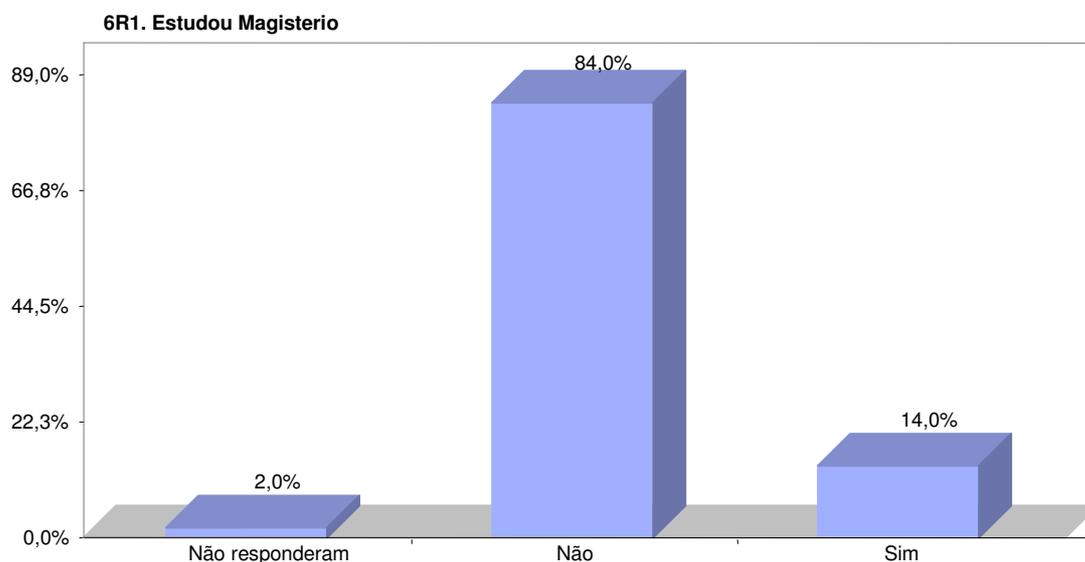
**Gráfico 3** Estudantes por sexo.

A idade dos estudantes é outra variável que continua a destacar a faixa etária de 17 a 25 anos com o percentual de 70,0%; logo após, aqueles estudantes da faixa etária entre 26 a 30 anos correspondendo ao percentual de 14,0%; restando 12 estudantes entre 31 e 35 anos com o percentual de 6,0%, 09 estudantes com 36 ou mais anos de idade com o percentual de 4,5% e, finalmente, 11 estudantes que não responderam, o que equivale a 5,5%. (**Gráfico 4**).



**Gráfico 4** Estudantes por faixa etária.

Em relação à formação dos estudantes no Ensino Médio, apenas 28 ou 14,0% cursaram o magistério, enquanto sua maioria, 168 estudantes, equivalentes a 84,0% tiveram acesso a outros cursos, nesse nível de ensino, conforme revela o (**Gráfico 5**).



**Gráfico 5** Estudantes com formação no magistério.

A variável relativa ao tempo de experiência na profissão docente revela que 79% do grupo não apresenta nenhuma experiência com a docência. 16,0% têm experiência no magistério de até 5 anos; 03,5% de 06 a 10 anos; e, 01,5% com mais de 10 anos de experiência. Portanto, do grupo apenas 21% têm experiência no magistério, conforme apresentamos na distribuição da (**Tabela 9**).

**Tabela 9** Tempo de experiência no magistério.

| TEMPO DE MAGISTÉRIO | PERCENTUAL |
|---------------------|------------|
| 0 anos              | 79,0%      |
| 01 a 05 anos        | 16,0%      |
| 06 a 10 anos        | 03,5%      |
| Mais de 10 anos     | 01,5%      |

A caracterização desses estudantes é similar àqueles que responderam ao questionário normativo. Um dos resultados que nos chamam atenção está no fato de que a

maioria não tem experiência com a atividade docente, portanto, suas teorias implícitas sobre a docência devem se relacionar com suas experiências na vida como estudantes.

#### 4.2.2 Comparação dos índices de tipicidade e polaridade entre os enunciados

Para diagnosticarmos os enunciados típicos (tipicidade) e exclusivos (polaridade) das Teorias Implícitas dos estudantes, foi calculado o percentual, no grupo, para cada enunciado segundo as categorias.

Organizamos os dados relativos a tipicidade em 3 tabelas distintas (baixa, média e alta tipicidade); e os dados relativos a Polaridade dos enunciados em 2 tabelas, distinguindo os enunciados de valores positivos dos enunciados de valores negativos. Passemos as suas análises, na sequência acima descrita.

**Tabela 10** Enunciados com baixo índice de tipicidade.

| TEORIA/<br>CATEGORIA | ENUNCIADOS COM BAIXA TIPICIDADE  | % DE BAIXA<br>TIPICIDADE |
|----------------------|--|--------------------------|
| TL1                  | Na minha opinião, a função do professor é instruir o aluno para a leitura, a escrita e as operações básicas da matemática. | 57,0 %                   |
| TL2                  | Creio que a aprendizagem do aluno se baseia na memorização.  | 85,0 %                   |
| TL6                  | Acredito que, para trabalhar como professor, é necessária a indicação de alguém por possuir amor e dedicação ao ensino.    | 66,0 %                   |
| TL7                  | Sou da opinião de que a docência é uma atividade de dedicação e vocação que dispensa a organização de um grupo docente.    | 73,5 %                   |
| TT4                  | Sou da opinião de que o professor deve controlar rigorosamente o ensino.   | 50,5 %                   |
| TT6                  | Sou de acordo com a idéia de que o salário do professor é baixo por ser a docência uma atividade técnica.                  | 66,0 %                   |

Legenda: TL: teoria Leiga  
TT: teoria Técnica

Os enunciados com baixo índice de tipicidade são considerados pouco típicos para a composição das Teorias Implícitas dos estudantes sobre a docência. Isso significa que 57% dos estudantes não concordam que a função do professor seja instruir o aluno; 85% desconsideram que a memorização seja ideal para o processo de aprendizagem; 50,5% não é da opinião que o ensino deva ser rigorosamente controlado pelo professor; e 66,0% não pensam que a docência é uma atividade Técnica.

É interessante observar que nos enunciados TL6 (teoria leiga categoria seis) e TL7 (teoria leiga categoria sete), as virtudes da dedicação, do amor e da vocação para o ensino são inclusas nos enunciados de baixa tipicidade, porém, como veremos no avançar das análises,

essas virtudes adquirem um alto nível de tipicidade. Este fato revela que a tônica dos estudantes está em rejeitar uma parte dos enunciados, quais sejam: desconsideram a necessidade da indicação de alguém para o professor ter acesso ao ensino, com percentual de 66,% e, a dispensa da organização de um grupo docente, atingindo o percentual de 73,5% .

Os enunciados com média tipicidade não obtiveram percentuais expressivos, como ocorreu com os enunciados da tabela anterior. No entanto, para os estudantes só existem 4 enunciados considerados típicos de qualquer teoria, a saber: (**Tabela 11**).

**Tabela 11** Enunciados com médio índice de tipicidade.

| TEORIA/<br>CATEGORIA | ENUNCIADOS COM MÉDIA TIPICIDADE   | %      |
|----------------------|---|--------|
| TL3                  | Estou de acordo com a idéia de que o conteúdo escolar é uma versão simplificada do conhecimento científico. | 44,5 % |
| TL4                  | Na minha opinião, o professor deve avaliar se o aluno reproduz o conteúdo comunicado em sala de aula.       | 38,0 % |
| TT2                  | Acho que a aprendizagem do aluno se baseia na instrução programada.   | 41,5%  |
| TT3                  | Penso que o importante para a escola está em adaptar o aluno às normas da sociedade.                        | 49,5%  |

Legenda: TL: teoria Leiga

TT: teoria Técnica

Dos estudantes pesquisados, 44,5% consideram, que o conteúdo escolar é, por natureza, uma versão simplificada do conhecimento científico; 38,0% acreditam que a avaliação do aluno deve centrar-se na reprodução dos conteúdos trabalhados em sala de aula; 41,5% dos estudantes crêem que a aprendizagem dos alunos deve tomar como base a instrução programada; e 49% concordam com que a adaptação do aluno à sociedade é a finalidade precípua da escola.

Dos 21 enunciados que caracterizam o questionário de crenças, 11 são típicos das Teorias Implícitas dos estudantes pesquisados e, em sua maioria, atingem altos índices de aceitação entre eles. (**Tabela 12**).

Os estudantes atribuem altos índices de tipicidade a 3 enunciados referentes ao mesmo subdomínio em estudo (princípio formativo), o que faz com que assumam como próprios: no enunciado TI5 (teoria leiga, categoria cinco), temos o percentual de 59,0% ; no enunciado TT5 (teoria técnica, categoria cinco), o percentual é de 45,0% e, no enunciado TP5 (teoria profissional, categoria cinco), o percentual chega a 93,5% . Isso significa que os princípios da formação docente devem considerar: a experiência, o amor, a vocação, a entrega, o treinamento de técnicas, a reflexão crítica e a pesquisa da própria prática.

**Tabela 12** Enunciados com alto índice de tipicidade.

| <b>TEORIA/<br/>CATEGORIA</b> | <b>ENUNCIADOS COM ALTA TIPICIDADE</b>   | <b>%</b> |
|------------------------------|---|----------|
| TL5                          | Na minha opinião, a experiência, o amor, a vocação e a entrega para o ensino são as bases da atividade do professor.  | 59,0 %   |
| TT1                          | Concordo com a idéia de que a formação de habilidades no aluno para aplicar conhecimentos e se adaptar à sociedade é o objetivo principal da atividade docente.       | 49,0 %   |
| TT5                          | Acredito que o professor precisa ser treinado para aplicar técnicas de ensino.  | 45,0 %   |
| TT7                          | Sou da opinião de que os professores devem reivindicar seus direitos como um grupo de trabalho.   | 85,5 %   |
| TP1                          | Acredito que a função do professor é educar integralmente o aluno para a vida.  | 67,5 %   |
| TP2                          | Concordo com a idéia de que a aprendizagem do aluno baseia-se na reflexão crítica.  | 90,5 %   |
| TP3                          | Penso que o conteúdo escolar não só deve valorizar o conhecimento científico, como também outros tipos de saberes e conhecimentos dos alunos.                         | 93,5 %   |
| TP4                          | Penso que os métodos de ensino adequados são aqueles que possibilitam a participação dos alunos na construção do conhecimento, mediado pelas atividades do professor. | 88,0 %   |
| TP5                          | Penso que a formação do professor deve se orientar para o seu desenvolvimento profissional, baseada na reflexão, na crítica e na pesquisa da sua prática.             | 93,5 %   |
| TP6                          | Creio que a docência é uma atividade profissional.  | 72,5 %   |
| TP7                          | Acredito que os professores, para ensinar, precisam partilhar experiências com seus colegas, com o propósito de favorecer o desenvolvimento profissional.             | 85,0 %   |

Os estudantes também acreditam que a função do professor está não somente em adaptar o aluno à sociedade, como também educá-lo integralmente para a vida. São percentuais que chegam a 49,0% e 67,5% respectivamente. Portanto, se posicionam, mais uma vez, com enunciados de um mesmo subdomínio pertencentes a diferentes teorias.

Ainda de forma semelhante, 85,0% opinam que os professores devem reivindicar seus direitos, como também, com o mesmo percentual, assumem que, enquanto grupo profissional, devem partilhar experiências a fim de favorecer o desenvolvimento profissional. No caso desses enunciados, eles assumem, ao mesmo tempo, o subdomínio referente à natureza do grupo profissional, porém, no primeiro enunciado, está se destacando a forma de organização do grupo, enquanto o segundo enunciado se volta para a forma de socialização do saber no interior do grupo profissional.

Há 2 enunciados (além do já mencionado enunciado TP5) considerados de alta tipicidade nas Teorias Implícitas dos estudantes que se destacam por seus percentuais. O primeiro refere-se à concordância de que a aprendizagem baseia-se na reflexão crítica, cujo índice atinge 90,5%; o segundo enunciado destaca que o conteúdo escolar deve valorizar o conhecimento científico, o conhecimento dos alunos e outros tipos de saberes.

Em relação ao enunciado que trata dos métodos de ensino, 88,0 % dos estudantes acreditam que a participação dos alunos na construção do conhecimento, mediado pelas atividades do professor, se constitui uma adequada estratégia de ensino.

Por fim, 72,0% deles consideram que a docência se constitui uma atividade profissional.

Como podemos constatar, os estudantes não assumem como exclusivos os enunciados relativos a uma determinada teoria da docência, mas enunciados inerentes as três teorias são tomados e considerados típicos das suas Teorias Implícitas, embora haja a tendência de preponderar aqueles relativos a docência como atividade profissional.

É oportuno verificarmos se os enunciados que os estudantes tomam como típicos de suas Teorias Implícitas são contemplados ou polarizados (positivamente ou negativamente) no âmbito do grupo pesquisado. (**Tabela 13**).

**Tabela 13** Enunciados com polaridades alta, média e baixa negativos.

| TEORIA/<br>CATEGORIA | ENUNCIADOS COM POLARIDADES ALTA,<br>MÉDIA E BAIXA NEGATIVOS  | %     |       |       |
|----------------------|--|-------|-------|-------|
|                      |  | -A    | -M    | -B    |
| TL1                  | Na minha opinião, a função do professor é instruir o aluno para a leitura, a escrita e as operações básicas da matemática. | 34,5% |       |       |
| TL2                  | Creio que a aprendizagem do aluno se baseia na memorização.  | 50,5% |       |       |
| TL7                  | Sou da opinião de que a docência é uma atividade de dedicação e vocação que dispensa a organização de um grupo docente.    | 66,5% |       |       |
| TT6                  | Sou de acordo com a idéia de que o salário do professor é baixo por ser a docência uma atividade técnica.                  |       | 32,5% |       |
| TI3                  | Estou de acordo com a idéia de que o conteúdo escolar é uma versão simplificada do conhecimento científico.                |       |       | 43,5% |
| TI5                  | Na minha opinião, a experiência, o amor, a vocação e a entrega para o ensino são as bases da atividade do professor.       |       |       | 31,5% |
| TI6                  | Acredito que, para trabalhar como professor, é necessária a indicação de alguém por possuir amor e dedicação ao ensino.    |       |       | 33,5% |
| TT2                  | Acho que a aprendizagem do aluno se baseia na instrução programada.  |       |       | 34,0% |
| TT3                  | Penso que o importante para a escola está em adaptar o aluno às normas da sociedade.                                       |       |       | 36,0% |
| TT4                  | Sou da opinião de que o professor deve controlar rigorosamente o ensino.   |       |       | 32,0% |
| TT5                  | Acredito que o professor precisa ser treinado para aplicar técnicas de ensino.   |       |       | 31,0% |

Os enunciados que expressam polaridades de valores negativos indicam que não são exclusivos da sua teoria de referência. Portanto quanto mais elevado for o índice de polaridade negativa de certo enunciado, mais ele pertence ou é inclusivo de outra teoria.

No conjunto dos 11 enunciados que revelam polarizações negativas, vamos encontrar algumas confirmações, quando da análise sobre os percentuais de tipicidade. Ou seja, os enunciados de polaridade alta negativa coincidem com aqueles de baixa ou pouca tipicidade.

Isso indica que os estudantes não concebem que: a função do professor é instruir o aluno, como revela o percentual de 34,5%; ou a aprendizagem se baseia na memorização, conforme percentual de 50,5%; ou a docência não requer uma organização de um grupo, conforme percentual de 66,5%.

Os enunciados de baixa polaridade negativa são considerados pouco compartilhados pelo conjunto dos estudantes. A maioria desses enunciados também coincide com aqueles percentuais de tipicidade média já apresentados. Teoricamente, os dados revelam que o conjunto dos estudantes está cada vez mais distante de concordar que: o conteúdo escolar é uma versão simplificada do conhecimento científico, conforme percentual de 43,5%; a aprendizagem do aluno se baseia na instrução programada, de acordo com percentual de 34,0%; a escola deve adaptar o aluno às normas da sociedade, como indica o percentual de 36,0%; o professor deve ter o controle rigoroso do ensino, de acordo com o percentual de 32,00%; o professor precisa de treinamento para aplicar técnicas de ensino, conforme percentual de 31,0%; o acesso à atividade docente requer indicação por alguém, como revela o percentual de 33,5%; a experiência, o amor e a vocação para o ensino são fundamentais para a atividade do professor, segundo percentual de 31,5%. Por fim, temos 32,5% dos estudantes que compartilham com a idéia de que o salário do professor é baixo por ser a docência uma atividade técnica, isto é, quase nenhuma parte deste enunciado corresponde às crenças do percentual de estudante indicado.

Os enunciados que expressam polaridades de valores positivos indicam que as Teorias Implícitas dos estudantes pertencem mais as suas teorias de referência, embora alguns se apresentem de forma mais exclusiva e outros de forma menos exclusiva.

Os enunciados com percentuais de polaridade positiva apresentam uma correlação significativa com aqueles de tipicidade alta e média. (**Tabela 14**).

Os 3 primeiros enunciados de polaridade alta positiva revelam que são considerados exclusivos das Teorias Implícitas dos estudantes, quer dizer: 66,0% do grupo compartilham com a idéia de que a aprendizagem do aluno baseia-se na reflexão crítica; 35,5% acreditam que os melhores métodos de ensino possibilitam a participação dos alunos e a mediação do professor; e 51,5% concordam com que a docência é uma atividade profissional.

Os enunciados de polaridade média positiva indicam que são relativamente compartilhados pelos estudantes, ou seja: 43,5% compartilham com a opinião de que os professores devem reivindicar seus direitos como grupo de trabalho; 37,5% acreditam que o conteúdo escolar deve valorizar o conhecimento científico, o conhecimento dos alunos e

outros tipos de saberes; e 42,5% pensam que os professores precisam partilhar experiências com os colegas para favorecer o desenvolvimento profissional.

**Tabela 14** Enunciados com polaridades alta, média e baixa positivos.

| TEORIA/<br>CATEGORIA | ENUNCIADOS   | % POLARIDADE |        |       |
|----------------------|--|--------------|--------|-------|
|                      |  | +A           | +M     | +B    |
| TP2                  | Concordo com a idéia de que a aprendizagem do aluno baseia-se na reflexão crítica.   | 66,0 %       |        |       |
| TP4                  | Penso que os métodos de ensino adequados são aqueles que possibilitam a participação dos alunos na construção do conhecimento mediado pelas atividades do professor. | 35,5 %       |        |       |
| TP6                  | Creio que a docência é uma atividade profissional.   | 51,5 %       |        |       |
| TT7                  | Sou da opinião de que os professores devem reivindicar seus direitos como um grupo de trabalho.  |              | 43,5 % |       |
| TP3                  | Penso que o conteúdo escolar não só deve valorizar o conhecimento científico, como também outros tipos de saberes e conhecimentos dos alunos.                        |              | 37,5 % |       |
| TP7                  | Acredito que os professores, para ensinar, precisam partilhar experiências com seus colegas, com o propósito de favorecer o desenvolvimento profissional.            |              | 42,5 % |       |
| TL4                  | Na minha opinião, o professor deve avaliar se o aluno reproduz o conteúdo comunicado em sala de aula.  |              |        | 32,0% |
| TT1                  | Concordo com a idéia de que a formação de habilidades no aluno para aplicar conhecimentos e se adaptar à sociedade é o objetivo principal da atividade docente.      |              |        | 38,5% |
| TP1                  | Acredito que a função do professor é educar integralmente o aluno para a vida.   |              |        | 27,0% |
| TP5                  | Penso que a formação do professor deve se orientar para o seu desenvolvimento profissional, baseada na reflexão, na crítica e na pesquisa da sua prática.            |              |        | 36,5% |

Os enunciados de baixa polaridade positiva traduzem que são pouco exclusivos dos estudantes, no conjunto das suas Teorias Implícitas, embora também tenham se apresentado com alta tipicidade: 38,5% opinam que o objetivo principal da atividade docente é formar habilidades no aluno para se adaptar à sociedade; 32,0% acreditam que o professor deve avaliar o aluno em função do que reproduz em sala de aula; 27,0% compartilham a idéia de que o professor deve educar integralmente o aluno para a vida; e, 36,5% estão de acordo que a formação docente deve se basear na reflexão crítica e na pesquisa da própria prática.

#### 4.2.3 Perfil das teorias implícitas dos estudantes de pedagogia

Comparar as Teorias Implícitas dos estudantes através das teorias do domínio em pauta tomando como referência os índices de Tipicidade e Polaridade, se constituiu num outro propósito do estudo.

Assim, podemos observar na (**Tabela 15**), que a teoria da docência como atividade leiga se destaca com percentuais de tipicidade média, através dos 40,5%, e tipicidade baixa, ainda mais acentuada, com percentual de 58%. Portanto, é uma teoria com pouca expressividade para o grupo pesquisado.

**Tabela 15** Percentual de tipicidade por teoria da docência.

|              | %     |       |       |
|--------------|-------|-------|-------|
|              | ALTO  | MÉDIO | BAIXO |
| LEIGA        | 1,5%  | 40,5% | 58,0% |
| TÉCNICA      | 10,5% | 60,5% | 29,0% |
| PROFISSIONAL | 93,0% | 00,7% | 00,0% |

A teoria da docência como atividade técnica também se enquadra nos valores de tipicidade apresentados pela teoria como atividade leiga, porém ainda permanece oscilante entre 29,0% de tipicidade baixa e 60,5% de tipicidade média. Traduz-se em uma teoria que faz parte das Teorias Implícitas dos estudantes, contudo, seu percentual de tipicidade baixa 29,0% a mantém numa configuração de pouca expressividade.

A teoria da docência como atividade profissional é a que mais se destaca no percentual de tipicidade para o grupo pesquisado através de 93,0%. Isso revela que os estudantes têm uma forte tendência para reconhecer suas características a fim de compreender questões relativas à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos os percentuais de polaridade de cada teoria assumida pelos estudantes, vamos, mais uma vez, confirmar os traços de suas Teorias Implícitas.

**Tabela 16** Percentual de polaridade por teoria da docência.

| TEORIA       | %      |         |         |       |         |        |        |
|--------------|--------|---------|---------|-------|---------|--------|--------|
|              | Alto + | Médio + | Baixo + | Zero  | Baixo - | Médio- | Alto - |
| Leiga        | 00,0%  | 00,0%   | 03,0%   | 00,0% | -45,0%  | -47,0% | -05,0% |
| Técnica      | 00,0%  | 00,5%   | 19,0%   | 02,0% | -72,0%  | -06,5% | 00,0%  |
| Profissional | 24,5%  | 52,0%   | 22,5%   | 00,0% | -01,0%  | 00,0%  | 00,0%  |

Na teoria da docência como atividade leiga, há a tendência de o percentual se concentrar nas polaridades baixa com -45,0% e média com -47,0%. A ausência de uma significativa polaridade positiva significa que os estudantes compartilham pouco com essa teoria.

Na teoria da docência como atividade técnica, ainda se observa uma dispersão entre os percentuais, com acentuada tendência para a polaridade baixa negativa de -72,0%.

Como é esperado através das tabelas anteriores, a teoria da docência como atividade profissional se mantém, para os estudantes, com significativos percentuais de compartilhamento: 24,5% dos estudantes concordam, exclusivamente, com a teoria da docência como atividade profissional; 52,0% dos estudante compartilham parte desta teoria com as outras duas teorias; e 22,5% compartilham pouco essa teoria com as leiga e a técnica.

Como complemento das Teorias Implícitas dos estudantes sobre o domínio em estudo, procuramos calcular as médias de tipicidade e de polaridade dos enunciados, no conjunto das teorias da docência, como mostra a (**Tabela 17**).

**Tabela 17** Médias de tipicidade e de polaridade dos enunciados.

| TEORIA | SUBDOMINIO      | Cd  | ENUNCIADOS  | TM   | PM    |
|--------|-----------------|-----|---|------|-------|
| L      | Função Docente  | TL1 | Na minha opinião, a função do professor é instruir o aluno para a leitura, a escrita e as operações básicas da matemática.  | 2,17 | -0,39 |
|        | Concp. Aluno    | TL2 | Creio que a aprendizagem do aluno se baseia na memorização.   | 0,97 | -0,52 |
|        | Conteúdo Ens.   | TL3 | Estou de acordo com a idéia de que o conteúdo escolar é uma versão simplificada do conhecimento científico.   | 4,07 | -0,11 |
|        | Sala de Aula    | TL4 | Na minha opinião, o professor deve avaliar se o aluno reproduz o conteúdo comunicado em sala de aula.   | 3,82 | -0,06 |
|        | Processo Form.  | TL5 | Na minha opinião, a experiência, o amor, a vocação e a entrega para o ensino são as bases da atividade do professor.  | 4,72 | -0,07 |
|        | Condições Trab. | TL6 | Acredito que, para trabalhar como professor, é necessária a indicação de alguém por possuir amor e dedicação ao ensino.   | 1,78 | -0,27 |
|        | Grupo Prof.     | TL7 | Sou da opinião de que a docência é uma atividade de dedicação e vocação que dispensa a organização de um grupo docente.   | 1,54 | -0,65 |
| T      | Função Docente  | TT1 | Concordo com a idéia de que a formação de habilidades no aluno para aplicar conhecimentos e se adaptar à sociedade é o objetivo principal da atividade docente.       | 4,25 | 0,06  |
|        | Concp. Aluno    | TT2 | Acho que a aprendizagem do aluno se baseia na instrução programada.   | 2,90 | -0,10 |
|        | Conteúdo Ens.   | TT3 | Penso que o importante para a escola está em adaptar o aluno às normas da sociedade.  | 3,26 | -0,28 |
|        | Sala de Aula    | TT4 | Sou da opinião de que o professor deve controlar rigorosamente o ensino.  | 2,41 | -0,37 |
|        | Processo Form.  | TT5 | Acredito que o professor precisa ser treinado para aplicar técnicas de ensino.  | 4,14 | -0,20 |
|        | Condições Trab. | TT6 | Sou de acordo com a idéia de que o salário do professor é baixo por ser a docência uma atividade técnica.   | 2,01 | -0,22 |
|        | Grupo Prof.     | TT7 | Sou da opinião de que os professores devem reivindicar seus direitos como um grupo de trabalho.   | 6,13 | 0,34  |
| P      | Função Docente  | TP1 | Acredito que a função do professor é educar integralmente o aluno para a vida.  | 5,48 | 0,32  |
|        | Concp. Aluno    | TP2 | Concordo com a idéia de que a aprendizagem do aluno baseia-se na reflexão crítica.  | 6,27 | 0,62  |
|        | Conteúdo Ens.   | TP3 | Penso que o conteúdo escolar não só deve valorizar o conhecimento científico, como também outros tipos de saberes e conhecimentos dos alunos.                         | 6,38 | 0,39  |
|        | Sala de Aula    | TP4 | Penso que os métodos de ensino adequados são aqueles que possibilitam a participação dos alunos na construção do conhecimento, mediado pelas atividades do professor. | 6,13 | 0,43  |
|        | Processo Form.  | TP5 | Penso que a formação do professor deve se orientar para o seu desenvolvimento profissional, baseada na reflexão, na crítica e na pesquisa da sua prática.             | 6,32 | 0,27  |
|        | Condições Trab. | TP6 | Creio que a docência é uma atividade profissional.  | 5,38 | 0,50  |
|        | Grupo Prof.     | TP7 | Acredito que os professores para ensinar precisam partilhar experiências com seus colegas, com o propósito de favorecer o desenvolvimento profissional.               | 6,01 | 0,31  |

|                         |    |    |       |    |    |       |  |  |  |  |  |
|-------------------------|----|----|-------|----|----|-------|--|--|--|--|--|
| <b>Média Tipicidade</b> |    |    |       |    |    |       |  |  |  |  |  |
| ALTO                    |    |    | MEDIO |    |    | BAIXO |  |  |  |  |  |
| <b>Média Polaridade</b> |    |    |       |    |    |       |  |  |  |  |  |
| A+                      | M+ | B+ | Z     | B- | M- | A-    |  |  |  |  |  |

Todos os enunciados da teoria da docência como atividade profissional são tomados pelos estudantes como próprios de suas concepções, daí atingirem uma alta tipicidade. Dentre tais enunciados, se evidencia um que é totalmente exclusivo do grupo pesquisado: “concordo com a idéia de que a aprendizagem do aluno baseia-se na reflexão crítica”.

A maioria dos enunciados da referida teoria estão compartilhados pelos estudantes, no entanto, 1 enunciado apresenta baixa polaridade, revelando que o grupo compartilha pouco suas Teorias Implícitas com ele: “penso que a formação do professor deve se orientar para o seu desenvolvimento profissional, baseada na reflexão, na crítica e na pesquisa da sua prática”.

A teoria da docência como atividade técnica continua com seu caráter dispersivo uma vez que os estudantes revelam em suas Teorias Implícitas traços diversos das suas características, seja em relação aos valores de tipicidade, seja em relação aos valores de polaridade. Eles não concebem que a instrução programada, o controle rigoroso do ensino e o salário baixo do professor, devam ser características da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; também manifestam que o treinamento de técnicas de ensino, a formação de habilidades no aluno para aplicar conhecimento e adaptá-los a sociedade, são características pouco típicas da docência.

Por outro lado, dos 7 enunciados desta teoria, há um que podemos considerar típico e bastante exclusivo de suas Teorias Implícitas: eles são de opinião que “os professores devem reivindicar seus direitos como um grupo de trabalho”.

A teoria da docência como atividade leiga concentra sua tipicidade nas qualidades baixa e média, preponderando a segunda. Já sua polaridade é totalmente negativa, revelando enunciados de qualidades baixa, média e alta. As Teorias Implícitas dos alunos consideram as características desta teoria pouco típica da docência e são pouco partilhadas entre eles, o que faz com que se distanciem dessas características e se aproximem mais das outras teorias, conforme analisamos anteriormente.

A leitura que podemos fazer a respeito das Teorias Implícitas dos estudantes é de que não há uma teoria sobre a docência que seja absoluta ou exclusiva, tão pouco há uma mistura indiscriminada de idéias. No entanto, para este grupo de estudantes pesquisados, existe certa tendência a assumirem crenças da teoria da docência como atividade profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese centrou seu âmbito de interesse no problema da formação, da profissionalização e do pensamento do professor, investigando, estudando as Teorias Implícitas dos estudantes do Curso de Pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A emergente necessidade de termos acesso às Teorias Implícitas de estudantes de Pedagogia (futuros professores) sobre a Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de um instrumento de pesquisa que possibilite sua aplicação em vários contextos formativos para contribuir com o processo de profissionalização docente, constitui o problema analisado.

Nossa abordagem partiu da contextualização do surgimento das pesquisas sobre o pensamento do professor, considerando seus pressupostos básicos e suas dimensões de estudos de modo a compreender as relações existentes entre o pensamento do professor e o processo de formação docente. No contexto da educação brasileira, a partir das últimas décadas do século XX, as pesquisas sobre o Pensamento do Professor e a Formação Docente vêm sendo marcadas pelo “Paradigma da Profissionalização Docente”, que está configurado por estudos interessados (dentre outros fatores) em mudanças no processo formativo, procurando colocar o professor, enquanto sujeito, construtor do seu próprio desenvolvimento, com vistas à conquista de uma nova identidade profissional.

Nesse contexto, situam-se as análises das concepções, Teorias Implícitas e estilos de pensamentos sobre a docência, enquanto vias importantes para conhecer os conteúdos da elaboração de significados sobre a atividade profissional nos processos de socialização e construção de identidades profissionais. Compreendemos que as Teorias Implícitas devem ser elaboradas de forma reflexiva e crítica, na perspectiva de passarem a ser objeto da consciência e da linguagem explícita, como representação consciente da prática profissional (NÚÑEZ; BRAZ; COSTA, 2006).

Nossa posição reconhece a importância da teoria sócio-construtivista, como ponto de referência para analisar os fatores que determinam o estudo das Teorias Implícitas dos professores sobre a docência, pelo duplo caráter imanente aos seus postulados teórico-metodológicos: sua origem histórica e identificação pelos professores como representativas e coerentes (RODRIGO; RODRIGUEZ; MARRERO, 1993; CORREA; CAMACHO, 1993).

Analisando a abordagem teórica do objeto pesquisado, vemos as Teorias Implícitas sobre a docência (no nível de ensino evidenciado), originárias do processo histórico pelo qual a escola e, conseqüentemente, a atividade profissional da docência vêm desenvolvendo-se. Ambas, estão influenciadas pelo Estado através dos seus projetos políticos redimensionadores das necessidades econômicas e sociais em cada contexto histórico, resultando em sucessivas identidades profissionais da docência.

Neste percurso histórico, a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, emergiu juntamente com a estatização e institucionalização da escola pública, cujo processo de profissionalização nós configuramos em 3 teorias sobre o ser da docência, as quais podem ser reconhecidas pela cultura normatizada, como: teoria da docência como atividade leiga; teoria da docência como atividade técnica; e teoria da docência como atividade profissional.

A docência é uma atividade que vem sendo historicamente caracterizada por distintos estágios de profissionalidade e profissionalismo que se configuram através de mudanças endógenas e exógenas à ação docente. Os resultados do estudo exploratório sobre a origem e o desenvolvimento do domínio em estudo, assim como a construção e aplicação do questionário normativo revelaram que os subdomínios determinados para a compreensão do nosso objeto estão presentes de maneira recorrente na literatura especializada, assim como são representativos nas identificações dos estudantes pesquisados, a saber: a função docente, a concepção de aluno, os conteúdos de ensino, a gestão de sala de aula, o processo formativo, as condições de trabalho e a natureza do grupo profissional.

A construção do questionário normativo se constituiu em um processo que demandou bastante leituras e consultas a professores especialistas no domínio em estudo, de modo que impôs um processo de idas e vindas, elaboração e re-elaboração das características que configuram os subdomínios de cada teoria em estudo; das situações descritas para os casos críticos; assim como dos enunciados relativos ao referido questionário.

Os resultados obtidos através da formulação dos enunciados verbais com um grupo de professores, através da técnica “tempestade de idéias”, se mostraram significativos quando elaboramos os casos críticos e os enunciados de cada teoria da docência, para compor o questionário normativo, haja vista os estudantes não terem apresentado dificuldades na compreensão das terminologias adotadas, uma vez que elas estão próximas a linguagem adotada em seu cotidiano sobre a atividade docente, o que confirma que as Teorias Implícitas não se desenvolvem apenas no espaço social, mas recebem influências de experiências simbólicas, vicárias e diretas.

A sistematização dos resultados nos levam a algumas conclusões que têm fortes implicações quanto ao papel que as Teorias Implícitas exercem para fortalecer ou tornar inoperantes determinadas estratégias formativas. Assim constatamos que:

- Nas análises correspondentes aos resultados do questionário normativo, podemos constatar que as teorias em estudo fazem parte da estrutura de conhecimento dos estudantes sobre a docência. Embora estejam mescladas umas com as outras, há uma tendência à teoria da docência como atividade profissional. Os enunciados que não fazem parte do repertório de conhecimentos dos estudantes, estão concentrados (em sua maioria) nas teorias da docência como atividade leiga e na docência como atividade técnica;

-Esse resultado nos leva a inferir que, os estudantes vivenciam um processo de formação inicial baseado nos princípios da docência como atividade Profissional (algo significativo para o avanço do processo de profissionalização docente);

- Os índices de Polaridade das Teorias Implícitas dos estudantes mostram que eles compartilham elementos de todas as teorias, embora se revelem mais propensos à teoria da docência como atividade profissional. A revisão de estudos empíricos sobre as concepções didáticas dos professores em vários contextos (PORLAN, 1998) mostram uma tendência majoritária para desenvolverem suas concepções com questões relacionadas à docência, nos moldes da “tradição”. Nossa pesquisa indica uma tendência contrária nas Teorias Implícitas dos futuros professores: os estudantes, em geral, manifestam Teorias Implícitas da docência como atividade profissional, com uma menor orientação para as teorias da docência como atividade técnica e atividade leiga;

- As Teorias Implícitas dos estudantes sobre a docência apresentam uma estreita relação com as teorias identificadas na fase representacional (questionário normativo), porém não são exatamente as mesmas. Isso confirma um dos achados da pesquisa desenvolvida por Marrero (1993), de que parte de suas teorias sobre a docência são produto de suas experiências como aluno, outra parte vem do contexto cultural em que se desenvolve. As distintas concepções sobre a docência, encontradas na revisão bibliográfica, possui um marcado caráter representacional para os estudantes. Isto é, os estudantes reconhecem a existência e a caracterização de certos enunciados das teorias sobre a docência, diferentes do seu grau de acordo. Isto significa que nem todo o conhecimento do professor, é idiossincrático e pessoal. As experiências educativas têm um forte caráter cultural e social que não só se formam nos cenários psico-sociais de interação em sala de aula, como também no próprio pensamento pedagógico dos alunos. Esse contexto histórico e cultural, que se canaliza através das práticas, normas e ritos educativos constituem a estrutura de desenvolvimento das

concepções, conhecimentos e teorias da docência do professor. A transferência cultural se instala no Pensamento do Professor através da função representacional das teorias, por essa razão as teorias têm diversos graus de tipicidade e de polaridade.

Os processos formativos não devem confundir as crenças (Teorias Implícitas) impregnadas de uma nova aparência, com um conteúdo didático baseado em conhecimentos especializados da atividade profissional. Faz-se necessário diferenciar as Teorias Implícitas (como crenças) das sínteses de conhecimentos (como teorias explícitas). Nesse sentido, o estudo das Teorias Implícitas deve ser acompanhado de pesquisas sobre como os estudantes teorizam, formulam princípios explicativos sobre a docência em face de situações problemas da atividade profissional.

O que se evidencia, em nossa compreensão, é que o meio cultural e profissional da atuação do professor não é homogêneo. Um conjunto de crenças e concepções, de forma contraditória, convive de maneira permanente nos distintos *lôcus* formativos e espaços de atuação docente, resultando na diversidade de práticas educativas. Contudo, é possível identificar um substrato comum, sempre flexível e capaz de fazer frente às contingências da docência em meio a esse conjunto de crenças e teorias. Tudo parece sugerir a necessidade de adotar a aplicação do questionário normativo a um grupo de professores atuantes no nível de ensino em foco, para averiguarmos se os enunciados que fazem parte da estrutura de conhecimento dos professores são os mesmos que compõem a estrutura de conhecimento dos estudantes, de modo a fortalecer a validação do instrumento para à pesquisa de Teorias Implícitas de professores sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Opini3n**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por e-mail em 17, março, 2006.

ALLAL, Linda. Aquisiç3o e avaliaç3o das compet3ncias em situaç3o escolar. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edm3e (Org.). **O enigma da compet3ncia em educaç3o**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 79-96.

ALMEIDA, Jane S. (Org.). **Profiss3o docente e cultura escolar**. S3o Paulo: Intersubjetiva, 2004.

ALTET, Marguerite. As compet3ncias do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de aç3o e adaptaç3o, saber analisar. In: PAQUAY, L3opold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, 3VELYNE (Org.). **Formando Professores Profissionais: quais estrat3gias? Quais compet3ncias**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-36.

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, L3opold (Org.). **A profissionalizaç3o dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003

ALVES, Nilda (Org.). **Formaç3o de professores: pensar e fazer**. S3o Paulo: Cortez, 1996.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Profissionalizaç3o continuada: aproximaç3es da teoria e da pr3tica. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajet3rias e Perspectivas da Formaç3o de Educadores**. S3o Paulo: UNESOP, 2004, p. 475-496.

ANDR3, Marli E. D. de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre a doc3ncia. In: CATANI, D. B. et al. **Doc3ncia, mem3ria e g3nero: estudos sobre formaç3o**. S3o Paulo: Escrituras, 1997.

ANGULO, Luis Miguel Villar. **Conocimiento, creencias y teor3as de los profesores: implicaciones para el curr3culo y la formaci3n del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988.

\_\_\_\_\_. **El profesor como profesional: formaci3n y desarrollo personal**. Espanha: Granada, 1990.

ANTUNES, Celso. **Manual de t3cnicas de din3mica de grupo de sensibilizaç3o de ludopedagogia**. S3o Paulo: Vozes, 1987.

ARNAY, Jos3. L3s Teorias Impl3citas infantiles sobre los seres vivos. In: RODRIGO, Maria. J.; RODR3GUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **L3s Teorias Impl3citas: una aproximaci3n al conocimiento cotidiano**. Madri: Visor, 1993. p. 167-197.

ARROYO, Miguel Gonz3lez. **Mestre, educador, trabalhador: organizaç3o do trabalho e profissionalizaç3o**. Tese de Livre Doc3ncia – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

\_\_\_\_\_. **Of3cio de Mestre: imagens e auto-imagens**. S3o Paulo: Vozes, 2002.

AZZI, Roberta; BATISTA, Sylvia; SADALLA, Ana (Org.). **Formação de Professores: discutindo o Ensino de Psicologia**. São Paulo: Alínea, 2000.

BAENA CUADRADO, M. D. Pensamiento y acción em la enseñanza de lãs ciencias. **Revista Enseñanza de lãs Ciências**, Nº 18, pág. 217-226, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARRIGA, Angel D.; ESPINOSA, Catalina. El docente em lãs reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. **Revista Iberoamericana de Educación**. Espanha, Número 25, jan / abril de 2001.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo (1827-1854) no Brasil. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XIX**. São Paulo: Vozes, 2005. v. 2, p. 34-51.

BELLOCHIO, Cláudia; TERRAZAN, Eduardo; TOMAZETTI, Elisete. **Profissão Docente: algumas dimensões e tendências**. 2004 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/al.htm>>. Acesso em: 04 fev. 2006.

BEN-PERETZ, Mirian. Teoria y práctica curriculares em programas de formación del profesorado. In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículo y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988. p. 239-258.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BIRGIN, Alejandra. **Las Regulaciones del Trabajo de Enseñar: vocación, estado y mercado em la configuración de la docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 1997.

BORKO, Hilda; SHAVELSON, Richard. Especulaciones sobre la formación del Profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículo y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988. p. 259-276.

BORSATO, E. **Creças educacionais de licenciados: um estudo exploratório**. Londrina: Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 1999.

BRASIL. CNE. “Parecer n 23001.000188/2005-02, de 13.12.2005, dispõe sobre **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394 1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In. BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo, Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1997.

BRUNNER, José Joaquim. **Educación Escenarios del Futuro:** Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Cuadernillo número 16 del Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe, Enero, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogo e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CALDERHEAD, James. Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores:** implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Marfil, 1988. p. 21-38.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** século XVI-XVIII. São Paulo: Vozes, 2004. v. 1, p.179-191.

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

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 2.

CÉSAR, Coll S. **Psicologia do Ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen e unidad narrative. In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores:** implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Marfil, 1988. p. 39-62.

CLARK, Christopher M.; PETERSON, Penélope L. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITTRUCK, Merlim C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, III:** profesores y alumnos. Barcelona: Paidós, 1997. p. 44-543.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, Ana D.; CAMACHO, Juan. Diseño de una metodología para el estudio de lãs Teorias Implícitas. In: RODRIGO, Maria. J.; RODRÍGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Lãs teorías implícitas:** una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor, 1993. p. 123-160.

COSTA, Marisa Cristina V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DELORES, Baena Cuadrado Maria. Pensamiento y acción em la enseñanza de lãs ciências. **Revista Enseñanza de lãs Ciências**. Espanha, nº 18, 2000, p. 217-226.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto, 1997.

ELBAZ, Freema. Cuestiones em el estudio del conocimiento de los profesores. In: ANGULO, Luis Miguel Villar. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Marfil, 1988. p. 87-96.

ENGUIITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. A la busca de um modelo profesional para la docência: liberal, burocrático o democrático? **Revista Iberoamericana de Educación**. Espanha, Número 25, jan / abril 2001.

ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997.

FLAVEL, Jonh H.; MILLER, Patricia. H.; MILLER, Scott A.. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas Políticas de Formação: da concepção negada a concepção consentida. In. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo? UNESP, 2004, p. 89-116.

GADOTTI, Moacir. **Estado e sindicalismo no Brasil**: Conflito, consenso, pacto ou parceria? Disponível em <[www.paulofreire.org/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Portugues/Formacao\\_do\\_Educador/Estado\\_Sindicalismo\\_Docente,\\_1996\\_pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Formacao_do_Educador/Estado_Sindicalismo_Docente,_1996_pdf)> Acesso em: 23 jun 2005

GARCIA, Carlos Marcelo. **El pensamiento del profesor**. Barcelona: CEAC, 1987.

\_\_\_\_\_. A formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GATTI, Bernadete. **Opini3n.** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por e-mail em 03, março, 2006.

GAUTHIER, Clermont, (Org.). **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

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

GONZÁLES, Fernando et al. **Tipologias em el desarrollo profesional.** 2005. Disponível em: <[http://www.rcanaria.es/blas\\_cabrera/didactica/pdf/tipologias%20profisional.pdf](http://www.rcanaria.es/blas_cabrera/didactica/pdf/tipologias%20profisional.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2005.

GONZÁLEZ, M. R. Lãs Teorias Implícitas sobre el Trabajo Femenino. In: RODRIGO, Maria. J.; RODRIGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Lãs teorias implícitas:** una aproximación al conocimiento cotidiano. Madri: Ed. Visor, 1993. p. 277-308.

GUARESCHI, Pedrinho. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GAURESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Psicologia Social:** textos em representações sociais. São Paulo: Vozes, 2003. (ver páginas)

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores:** saberes, identidade e profissão. São Paulo: Papirus, 2004.

HERNANDÉZ, F.; SANCHO, J. M. **Para enseñar no basta com saber la asignatura.** Ed. Paidós, Barcelona, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto alegre: Mediação, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JAÉN, Marta Jiménez. Reformas educativas y profesionalización del profesorado. **Revista de Sociologia.** Espanha, nº 72, p. 189-212, 2004.

JIMÉNEZ, Eduardo Garcia. Lãs Teorias sobre Evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores. In: ANGULO, Luis Miguel Vilar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorias de los profesores:** implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Marfil, 1988. p. 97-120.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiãna: Alternativa, 2004.

LLANOS, Ana Beatriz; PÉREZ, Lúdia C. **Aproximación a las teorias implícitas del profesorado de educacion infantil y primaria, secundária y superior sobre los médios de enseñanza.** 1999 Disponível em: <<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n13/n13art/art134.htm>> Acesso em: 13 maio 2005.

LOWYCK, Joost. Pensamientos y rutinas del profesor: una bifurcación? In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores:** implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy: Marfil, 1988. p. 121-134.

MAFFESOLI, M. **A Contemplação do Mundo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARRERO, Javier. Lãs Teorias implícitas del profesorado: vinculo entre la cultura y la practica de la enseñanza. In: RODRIGO, Maria. J.; RODRIGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Lãs Teorias Implícitas:** una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor, 1993. p. 243-276.

MARRERO, Javier. **Opini3n.** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por e-mail em 06, março, 2006.

MARUJO, Marcelo Pereira. **As teorias implícitas dos futuros licenciados em educa33o f3sica sobre a educa33o f3sica e o seu ensino.** Disserta33o (Mestrado em Educa33o) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

MELLO, Guiomar Namu de. **Magist3rio de 1º Grau:** da compet3ncia t3cnica ao compromisso pol3tico. S3o Paulo: Cortez, 1982.

MINIST3RIO DA EDUCA33O E CULTURA. **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia.** Bras3lia; Parecer CNE/CP nº 05, 2005

MIZUKAMI, Maria das Gra3as Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. S3o Paulo: EPU, 1986.

MORINE, Greta; CORRIGAN, Spephanie. **Psychoogy applied to education.** Calif3rnia: Cambridge, 1997.

MUNBY, Hugh. Investigaci3n sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y pr3ctica profesionales. In: ANGULO, Luis Miguel Villa (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores:** implicaciones para el currículum y la formaci3n del profesorado. Alcoy: Marfil, 1988. p. 63-86.

NOGUEIRA, M. A. Delgado; CASAUB3N, J. Medina; GARZ3N, P. C. Cuestionario sobre lãs teorias implícitas de la educaci3n f3sica: qu3 opinam el alumnado sobre la educaci3n f3sica? **Revista Digital,** Buenos Aires, Ano 08, N3mero 50 – Julho de 2002.

NOGUEIRA, M. A. Delgado. **Opini3n.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por e-mail em 28, fevereiro, 2006.

N3VOA, Ant3nio (Coord.). **Os Professores e a sua Forma33o.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. Para o estudo s3cio-hist3rico da g3nese e desenvolvimento da profiss3o docente. **Revista Teoria e Educa33o** – dossiê interpretando o trabalho docente. Pannonica, nº 04, 1991.

\_\_\_\_\_(Coord.). **Profiss3o professor.** Lisboa: Porto, 1992.

NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânia Leite (Org.). **Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática: o novo Ensino Médio**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa como Recurso da Formação e da Construção de uma Nova Identidade Docente: notas para uma discussão inicial. **Revista Ecos**. São Paulo, 2005, p. 87-111.

\_\_\_\_\_. Representações de Professores/as Experientes em Processo de formação sobre a Profissionalização Docente. In: Painel apresentado no **XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. Belém/PA, CD-ROM, 2005.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; DIAS, Márcia Adelino; FARIA, Tereza Cristina. A aprendizagem como processo de informação. In: NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânia Leite (Org.). **Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática: o novo Ensino Médio**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 69-83.

NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânia Leite; SOARES, Wilson Costa. Representações e Profissionalização Docente: um estudo com professores do Ensino Fundamental. In: Painel apresentado no **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Recife/PE, CD-ROM, 2006.

NUÑEZ, Isauro B; BRAZ, Anadja Gomes; SOARES, Wilson C. As Teorias Implícitas sobre a Aprendizagem e os Currículos de Formação Docente. In: Painel apresentado no **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Recife/PE, CD-ROM, 2006.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; PACHECO, Otmara González. La Formación de Conceptos Científicos: una perspectiva desde la teoría de la actividad. Natal: EDUFRN, 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A Pesquisa em Didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 131-158.

PACHECO, Jose Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Lisboa: Porto 1995.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Paradigmas contemporâneos de investigación didáctica. In: SACRISTÁN, Gimeno; PEREZ GOMEZ, Angel. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madri: Akal, 1983. p. 95-138.

\_\_\_\_\_. Os processos de ensino-aprendizagem: análise das principais teorias de aprendizagem. In: SACRISTÁN J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 27-52.

\_\_\_\_\_. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PÉREZ GÓMEZ, Angel; SACRISTÁN, J. Gimeno. Pensamiento y acción em el profesor de los estúdios sobre la planificación del pensamiento del profesor. **Revista Infância y Aprendizaje**. Número 42, Madrid, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPE, Maureen. Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje. In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículum y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988. p. 149-174.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El conocimiento de los profesores: una propuesta en la área de ciencias**. Sevilla: Diada, 1998.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana; POZO, R. M. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos. **Revista Enseñaza de lãs Ciências**, número 15 (2), pág. 155-171, 1997.

POZO, J. Ignácio (Coord.). **A solução de problemas: aprender e resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POZO, J. Ignácio. **Aprendizes e mestres: uma nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMALHO, Betânia Leite. **A Questão da Desprofissionalização do Magistério Primário Rural do Estado da Paraíba: a visão das professoras e dos Centros Formadores**. Tese de Doutorado pela Universidad Autónoma de Barcelona: Espanha, 1993.

\_\_\_\_\_. Representação e Profissionalização Docente: um estudo com professores experientes do Ensino Fundamental. In: Painel apresentado no **XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Recife/PE, CD-ROM, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RODRIGO, Maria José. Do cenário sociocultural ao construtivismo episódico: uma viagem ao conhecimento escolar mediante as teorias implícitas. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998. p. 219-238.

\_\_\_\_\_. Representaciones y procesos em lãs Teorias Implícitas. In: RODRIGO, Maria. J.; RODRIGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Lãs Teorias Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Visor, 1993. p. 95-122.

RODRIGO, Maria José; ARNAY, José. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança.** São Paulo: Ática, 1998.

RODRIGO, Maria. J.; RODRIGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Lãs Teorias Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano.** Madrid: Visor, 1993.

RODRIGUÉZ, Armando. El conflicto intergrup al desde lãs Teorias Implícitas. In: RODRIGO, Maria. J.; RODRIGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Lãs Teorias Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano.** Madrid: Visor, 1993. p. 308-336.

RODRIGUÉZ, Eduardo. Teorias Implícitas del profesorado y modelos de formación docente: una aproximación desde la investigación em el marco de la reforma educativa em Uruguay. **Revista digital de Educacion y Nuevas Tecnologias.** Número 28, Ano V, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Planificación de la investigación educativa y impacto em la realidade. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel (Org.). **La enseñanza: su teoria y su practica.** Madrid: Akal, 1983. p. 166-188.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel (Org.). **La enseñanza: su teoria y su practica.** Madrid: Akal, 1983.

\_\_\_\_\_. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SADALLA, Ana M. F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas: Alínea, 1998.

SADALLA, Ana Maria A. et al. Teorias Implícitas na ação docente: contribuição teórica ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: AZZI, Roberta; BATISTA, Sylvia; SADALLA, Ana (Org.). **Formação de Professores: discutindo o Ensino de Psicologia.** São Paulo: Alínea, 2000. p. 21-38

SANTOS, Clóvis Roberto. **Ética, moral e competência dos profissionais da educação.** São Paulo: Avercamp, 2004.

SARRAMONA, D. Jaume; NOGUEIRA, Joana; VERA, Julio. Que és ser profesional docente? **Revista de Teoria de la Educación.** Espanha, V. 10, 1998, p. 95-144.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. Câmara. **História e Memórias da Educação no Brasil: séc. XVI a XVIII.** São Paulo: Vozes, 2005. p. 121-130.

\_\_\_\_\_. **História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos.** 2005 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2005/02/al.htm>>. Acesso em 04 fev. 2006.

SCHON, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos: In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

SHAVELSON, R.; STERN, P. Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. **La Enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal, 1983. p. 372-419.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, Merlim (Org.). **La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos.** Barcelona: Paidós, 1997. p. 9-94.

SOUZA, Rosa Fátima. **Tempos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: UNESP, 1998.

TABACHNICK B. Robert; ZEICHNER, M. Kenneth. Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de los profesores principiantes de Estados Unidos. In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículo y la formación del profesorado.** Alcoy: Marfil, 1988. p. 135-148.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. **Profesionalización y capacitación docente.** Disponível em: <[www.fundacionluminis.org.ar/articulus?profesionalizacion\\_y\\_capacitacion\\_docente.pdf](http://www.fundacionluminis.org.ar/articulus?profesionalizacion_y_capacitacion_docente.pdf)> Acesso em: 03 abril 2005.

TEDESCO, Juan Carlos; TENTI FANFANI, Emilio. **Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes.** Brasília-DF: Documento apresentado na Conferência Regional “O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades. BID – UNESCO – MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, Brasília-DF, 2002.

TORRES, Rosa Maria. **Formación docente: chave de la reforma educativa.** 2003. Disponível em <<http://www.fronesis.org>> Acesso em: 12. mar 2003

TRIANA, Beatriz. Las Teorías Implícitas de los Padres sobre la infancia y el desarrollo. In: RODRIGO, Maria. J.; RODRIGUEZ, Armando; MARRERO, Javier. **Las Teorías Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano.** Madrid: Visor, 1993. p. 203-239.

VEIGA, Ilma Passos Alencar (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** São Paulo: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencar; ARAÚJO, José Carlos; KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional.** São Paulo: Papirus, 2005.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Representações sobre a institucionalização da formação Docente no Século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil: Séc. XIX**. São Paulo: Vozes, 2005. V. 2, p. 104-115.

\_\_\_\_\_. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia G (Org.). **500 Anos de Educação do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.

YINGER, Robert J.; CLARCK, Cristopher M. El uso de documentos personales em el estudio del pensamiento del professor. In: ANGULO, Luis Miguel Villar (Org.). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el currículo y la formación del profesorado**. Alcoy: Marfil, 1988. p. 175-196.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, K. M. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In. NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

## APÊNDICE 1

### LISTAGEM DA BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

| N  | REFERÊNCIA   | TIPO      |
|----|--|-----------|
| 01 | ALMEIDA, Jane soares. <b>Profissão Docente e Cultura Escolar</b> . São Paulo, Ed. Intersubjetiva, 2004.  | LIVRO     |
| 02 | ALVES, Nilda. <b>Formação do Jovem Professor para a Educação Básica</b> . CADERNO CEDES, n. 17, São Paulo, Ed. Cortez, 1986. p. 23-44.   | PERIÓDICO |
| 03 | ARROYO, Miguel. <b>Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens</b> . São Paulo, Ed. Vozes, 2002.  | LIVRO     |
| 04 | _____. <b>Mestre, Educador, Trabalhador: organização do Trabalho e Profissionalização</b> . Belo Horizonte, Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação, 1985.   | TESE      |
| 05 | BASTOS, M. Helena C. Histórias da Profissão Docente no Brasil: mosaicos de uma profissão. IN. TRIVIÑOS, Augusto N. S.; OYARZABAL, Graziel M.; ORTH, Miguel A.; GUTIÉRREZ, Suzana de S. (Org.) <b>História e Formação de Professores no Mercosul/Cone Sul</b> . Porto alegre/RS, Ed. Universitária, 2004. p.43-118. | TEXTOS    |
| 06 | _____. A Educação como Espetáculo. IN. STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. Helena C. <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil: século XIX</b> . Vol. II. São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.116-131.  | TEXTOS    |
| 07 | _____. O Ensino Monitorial/Mútuo no Brasil (1827-1854). IN. STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. Helena C. <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil: século XIX</b> . Vol. II, São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.34-51.   | TEXTOS    |
| 08 | BEM-PERETZ, Mirian. Episódios do Passado Evocados por Professores Aposentados. IN. NÓVOA, Antonio. <b>Vidas de Professores</b> . Lisboa, Ed. Proto, 1992. p. 199-214.  | TEXTOS    |
| 09 | BENCOSTTA, Marcio Ley. Grupos Escolares no Brasil: um modelo de escola primária. IN. STEPHANDU, Maria.; BASTOS, M. Helena C.; <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Século XX</b> , Vol. III. São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.68-76.  | TEXTOS    |
| 10 | BIRGIN, Alejandra. <b>Lãs Regulaciones Del Trabajo de Enseñar: vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia</b> . Buenos Aires, Tese Doutoral, Facultad Latinoamericana de Ciências Sociais, 1997.  | TESE      |
| 11 | BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. <b>Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade</b> . São Paulo, ed. Autores Associados, 2003.  | LIVRO     |
| 12 | BRASIL. <b>Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais</b> . Brasília. MEC/SEF, 1997.  | LIVRO     |

|    |   |           |
|----|---|-----------|
| 13 | BRZEZINSKI, Iria. <b>Profissão Professor:</b> identidade e profissionalização docente. Brasília, Ed. Plano, 2002.   | LIVRO     |
| 14 | CANDAU, Vera M. <b>Magistério:</b> construção cotidiana. São Paulo, Vozes, 1997.  | LIVRO     |
| 15 | CARDOSO, Tereza F. L. As Aulas Régias no Brasil. IN. STEPHANDU, Maria.; BASTOS, M. Helena C.; <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil:</b> séculos XVI – XVIII, Vol. I. São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.179-191.                              | TEXTO     |
| 16 | CATANI, Denise B. Estudos de História da Profissão Docente. IN. LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia G. <b>500 Anos de Educação no Brasil.</b> Belo Horizonte/MG, Ed. Autêntica, 2003. p.585-600.                            | TEXTO     |
| 17 | CAVACO, Maria H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. IN. NÓVOA, Antonio. <b>Profissão Professor.</b> Portugal, Ed. Porto, 1994. p.155-191.  | TEXTO     |
| 18 | COLL, César; POZO, Juan; SARABIA, Barnabé; VALLS, Eric. <b>Os Conteúdos na Reforma:</b> ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre/RS. Artmed, 2000.  | LIVRO     |
| 19 | CONTRERAS, José. <b>A Autonomia de Professores.</b> São Paulo, Ed. Cortez, 2002.  | LIVRO     |
| 20 | COSTA, Marisa C. V. <b>Trabalho Docente e Profissionalismo.</b> Porto Alegre/RS, Ed. Sulinas, 1999.   | LIVRO     |
| 21 | DELORS, Jacques (Org.). <b>Educação um Tesouro a Descobrir:</b> relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo, Ed. Cortez, 2000.  | LIVRO     |
| 22 | ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função docente. IN. NÓVOA, Antonio. <b>Profissão Professor.</b> Portugal, Ed. Porto, 1994. p.93-124.   | TEXTO     |
| 23 | ENGUITA, Mariano F. <b>Educar em Tempos Incertos.</b> Porto Alegre/RS, Artmed, 2004.  | LIVRO     |
| 24 | FARIA FILHO, Luciano M. Instrução Elementar no Século XIX. IN. LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia G. <b>500 Anos de Educação no Brasil.</b> Belo Horizonte/MG, Ed. Autêntica, 2003. p.135-150.                             | TEXTO     |
| 25 | FELOUZIS, Georges. <b>A Eficácia dos Professores.</b> Portugal, ed. RÈS, 1980.  | LIVRO     |
| 26 | FERREIRA, Lílian S. <b>Educação e História.</b> Ijuí/RS, Ed. Unijuí, 1996.  | LIVRO     |
| 27 | FISCHER, Beatriz D. A Professora Primária nos Impresses Pedagógicos (de 1950 a 1970). IN. STEPHANDU, Maria.; BASTOS, M. Helena C.; <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil:</b> século XX, Vol. III. São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.324-335. | TEXTO     |
| 28 | FREIRE, Paulo. <b>Pedagogia da Autonomia.</b> São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1996.   | LIVRO     |
| 29 | FRIGOTO, Gaudêncio. <b>A Formação e Profissionalização do Educador Frente aos novos Desafios.</b> IN Florianópolis, VIII ENDIPE – Encontro Nacional de didática e Prática de ensino. Vol. II, 1996. p.389-406.                                    | PERIÓDICO |

|    |  |           |
|----|--|-----------|
| 30 | GADOTTI, Moacir. <b>Estado e Sindicalismo Docente no Brasil: conflito, consenso, pacto ou parceria?</b> . Disponível em < <a href="http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Formacao_do_Educador/Estado_Sindicalismo_Docente,_1996_pdf">www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Formacao_do_Educador/Estado_Sindicalismo_Docente,_1996_pdf</a> > Acesso em: 23 jun 2005. | TEXTO     |
| 31 | GARCIA, Regina L. <b>Professores do Brasil: algozes ou vítimas?</b> . IN. Florianópolis, VIII ENDIPE – Encontro Nacional de didática e Prática de ensino. Vol. II, 1996. p.147-160.  | PERIÓDICO |
| 32 | GAUTHIER, Clermont (Org.). <b>Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente</b> . Ijuí/São Paulo, Ed. Unijuí, 1998.  | LIVRO     |
| 33 | GERALDI, Corinta M. <b>Os Professores, seus Movimentos e o Sindicato: o que dizem alguns estudos</b> . IN. Florianópolis, VIII ENDIPE – Encontro Nacional de didática e Prática de ensino. Vol. II, 1996. p.415-430.   | PERIÓDICO |
| 34 | GHEDIN, Evandro. Implicações das Reformas no Ensino para formação de professores. IN. BARBOSA, Raquel V. <b>Trajetórias e Perspectivas de Formação de Educadores</b> . São Paulo, UNESP, 2004. p.397-418.  | TEXTO     |
| 35 | GOMES, Ana Rosa B. Condições do Professor no Brasil: trajetórias da categoria. IN. SOARES, M. Becker; KRAMER, Sônia; LUDKE, Menga. <b>Escola Básica</b> . Capinas/SP, Ed. Papirus, ANPED, 1992. p.189-194.   | TEXTO     |
| 36 | GONÇALVES, José Alberto. A Carreira das Professoras do Ensino Primário. IN Nóvoa, Antonio. <b>Vidas de Professores</b> . Lisboa, Ed. Proto, 1992. p. 141-170.  | TEXTO     |
| 37 | KASSAR, Mônica C. O Professor e as Práticas Educativas. IN. BARBOSA, Raquel V. <b>Trajetórias e Perspectivas de Formação de Educadores</b> . São Paulo, UNESP, 2004, p.517-524.  | TEXTO     |
| 38 | LIBÂNEO, José Carlos. <b>Democratização da Escola Pública: a pedagogia Crítico-social dos Conteúdos</b> . São Paulo, Ed. Loyola, 1987.   | LIVRO     |
| 39 | _____. <b>Organização e Gestão da Escola: teoria e Prática</b> . Goiana, Ed. Alternativa, 2004.  | LIVRO     |
| 40 | LIMA, Emilia F.; PLACCO, Vera M.; CHRISTOV, Luiza H. A imagem e o imaginário da Pedagogia. IN. BARBOSA, Raquel V. <b>Trajetórias e Perspectivas de Formação de Educadores</b> . São Paulo, UNESP, 2004. p.443-474.   | TEXTO     |
| 41 | LINHARES, Célia. Recordar é Viver? Memórias e Aprendizagens na Formação docente. IN. BARBOSA, Raquel V. <b>Trajetórias e Perspectivas de Formação de Educadores</b> . São Paulo, UNESP, 2004. p.169-176.   | TEXTO     |
| 42 | MACHADO, M. Cristina G. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate: a criação da escola para o povo no Brasil no Século XIX. IN. STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. Helena C. <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil: século XIX</b> . Vol. II, São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.91-103.   | TEXTO     |
| 43 | MANACORDA, Mario A. <b>História da Educação: da antiguidade aos</b>  | LIVRO     |

|    |  |           |
|----|--|-----------|
|    | nossos dias. São Paulo, Ed. Cortez, 1989.  |           |
| 44 | MIZUKAMI, M. Graça N. <b>Ensino: as abordagens do Processo.</b> São Paulo, Ed. EPU, 1986.  | LIVRO     |
| 45 | MONROE, Paul. <b>História da Educação.</b> São Paulo, Ed. Nacional, 1979.  | LIVRO     |
| 46 | NASCIMENTO, Dalva R. C. O Profissional Pedagogo: desafios e perspectivas. IN. BARBOSA, Raquel V. <b>Trajetórias e Perspectivas de Formação de Educadores.</b> São Paulo, UNESP, 2004. p.231-240.                       | TEXTO     |
| 47 | NÓVOA, Antonio. O Passado e o Presente dos Professores: IN. NÓVOA, Antonio. <b>Profissão Professor.</b> Portugal, Ed. Porto, 1994. p.13-34.  | TEXTO     |
| 48 | _____. Os Professores e as Histórias da sua Vida. IN. NÓVOA, Antonio. <b>Vidas de Professores.</b> Lisboa, Ed. Proto, 1992. p. 11-31.  | TEXTO     |
| 49 | OLIVEIRA, José Pedro G. <b>A Profissionalização docente na Ótica do Discurso Oficial.</b> Natal, Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Tese de Doutorado, 2004.   | TESE      |
| 50 | PAIVA, José M. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. IN. LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia G. <b>500 Anos de Educação no Brasil.</b> Belo Horizonte/MG, Ed. Autêntica, 2003. p.43-60.         | TEXTO     |
| 51 | PAIVA, Jose M. Igreja e Educação no Brasil Colonial. IN. STEPHANDU, Maria.; BASTOS, M. Helena C.; <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil: séculos XVI – XVIII, Vol. I.</b> São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.77-92. | TEXTO     |
| 52 | PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. <b>Filosofia e História da Educação.</b> São Paulo, Ed. Ática, 1987.   | LIVRO     |
| 53 | RAMALHO, Betânia L.; NÚNEZ, Isauro B. <b>A formação Inicial e a Definição de um Modelo Profissional.</b> IN. XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPENN, vol 07, Natal, EDUFRN, 1998. p.53-70.          | PERIÓDICO |
| 54 | RAMALHO, Betânia L.; NÚNEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. <b>Formar o Professor Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios.</b> Porto Alegre, Ed. Salinas, 2003.  | LIVRO     |
| 55 | RIBEIRO, M. Luisa S. <b>História da Educação Brasileira: a organização escolar.</b> São Paulo, Ed. Moraes, 1984.   | LIVRO     |
| 56 | RITZKAT, Marly G. B. Preceptoras alemãs no Brasil. IN. LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia G. <b>500 Anos de Educação no Brasil.</b> Belo Horizonte/MG, Ed. Autêntica, 2003. p.269-290.          | TEXTO     |
| 57 | ROMANELI, Otaíza de O. <b>História da Educação no Brasil (1930-1973).</b> São Paulo, Ed. Vozes, 1978   | LIVRO     |
| 58 | RONCA, Antônio C. Caruso; ESCOBAR, Virgínia Ferreira. <b>Técnicas Pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?</b> Petrópolis, Vozes, 1984.  | LIVRO     |
| 59 | SANGENIS, Luiz F. Franciscanos na Educação Brasileira. IN  | TEXTO     |

|    |  |       |
|----|--|-------|
|    | STEPHANDU, Maria.; BASTOS, M. Helena C.; <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Séculos XVI – XVIII</b> , Vol. I. São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.93-107.  |       |
| 60 | SAVIANI, Dermeval. A Política Educacional no Brasil. IN. STEPHANDU, Maria.; BASTOS, M. Helena C.; <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil: século XX</b> , Vol. III. São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.30-39.                              | TEXTO |
| 61 | _____. Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. IN. STEPHANDU, Maria.; BASTOS, M. Helena C.; <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil: séculos XVI – XVIII</b> , Vol. I. São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.121-130.         | TEXTO |
| 62 | SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, J. Claudinei; SANFELICE, J. Luis (Org.). <b>História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual</b> . São Paulo, Ed. Autores Associados, 1989.   | LIVRO |
| 63 | SCHELBAUER, Analete R. O Método Intuitivo e Lições no Brasil do Século XIX. IN. STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. Helena C. <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil: século XIX</b> , Vol. II. São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p. 132-149.      | TEXTO |
| 64 | SERBINO, Raquel V. Formação de Educadores no Século Passado: tempos de semeadura. IN. BARBOSA, Raquel V. <b>Trajetórias e Perspectivas de Formação de Educadores</b> . São Paulo, UNESP, 2004. p.127-144.                                    | TEXTO |
| 65 | TARDIF, Maurice. <b>Saberes Docentes e Formação Profissional</b> . São Paulo Ed. Vozes, 2002.  | LIVRO |
| 66 | _____. <b>O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas</b> . São Paulo, Ed. Vozes, 2005.   | LIVRO |
| 67 | TESSER, Ozir. A Formação da Professora “leiga” no Ceará. IN. SOARES, M. Becker; KRAMER, Sônia; LUDKE, Menga. <b>Escola Básica</b> . Capinas/SP, Ed. Papyrus, ANPED, 1992. p.159-170.   | TEXTO |
| 68 | TREVISAN, Leonardo. <b>Estado e Educação na História Brasileira (1750-1900)</b> . São Paulo, Ed. Moraes, 1987.   | LIVRO |
| 69 | UNESCO. <b>O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam</b> . São Paulo, Ed. Moderna, 2004.  | LIVRO |
| 70 | VEIGA, Ilma P.; ARAUJO, José C.; KAPUZINIAK, Célia. <b>Docência: uma Construção Ético-Profissional</b> . São Paulo, Ed. Papyrus, 2005.   | LIVRO |
| 71 | VICENTINI, Paulo P. A Profissão docente no Brasil: sindicalização e Movimentos. IN. STEPHANDU, Maria.; BASTOS, M. Helena C.; <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil: século XX</b> , Vol. III. São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.336-347. | TEXTO |
| 72 | VIDAL, Diana G. Escola Nova e Processo Educativo. IN. LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia G. <b>500 Anos de Educação no Brasil</b> . Belo Horizonte/MG, Ed. Autêntica, 2003. p.497-518.                                | TEXTO |
| 73 | VILLELA, Heloisa de S. O Mestre-Escola e a Professora. IN. LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia G. <b>500 Anos</b>  | TEXTO |

|    |  |       |
|----|--|-------|
|    | <b>de Educação no Brasil.</b> Belo Horizonte/MG, Ed. Autêntica, 2003. p.95-134.  |       |
| 74 | VILLELA, Heloisa O. S.. Do Artesanato à Profissão: representações sobre a Institucionalização da Formação Docente no Século XIX. IN STEPHANOU, Maria; BASTOS, M. Helena C. <b>Histórias e Memórias da Educação no Brasil:</b> século XIX, Vol. II.. São Paulo, Ed. Vozes, 2005. p.104-115. | TEXTO |
| 75 | WOLFF, Silva F. O Ensino Público e sua Arquitetura em São Paulo: 1870-1930. IN. BARBOSA, Raquel V. <b>Trajetórias e Perspectivas de Formação de Educadores.</b> São Paulo, UNESP, 2004. p.175-184.   | TEXTO |
| 76 | XAVIER, Maria E.; RIBEIRO, M. Luiza; NORONHA, O. M. <b>História da Educação:</b> a escola no Brasil. São Paulo, Ed. FTD, 1994.   | LIVRO |
| 77 | ZABALA, Antoni. <b>Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo:</b> uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre/RS, Artmed, 2002.   | LIVRO |

## APÊNDICE 2

### QUADRO DE CODIFICAÇÃO PARA O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES PROVENIENTES DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

| SUBDOMÍNIOS                    | CATEGORIAS DE ANÁLISES            |                                   |                               |
|--------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| FUNÇÃO DOCENTE                 | Caráter Pedagógico<br>FD-1        | Caráter Social<br>FD-2            |                               |
| CONCEPÇÃO DE ALUNO             | Sujeito Aprendiz<br>CA-1          | Atuação na Sociedade<br>CA-2      |                               |
| CONTEÚDOS DE ENSINO            | Tipos de Conhecimentos<br>CE-1    | Princípios Éticos<br>CE-2         |                               |
| GESTÃO DA SALA DE AULA         | Relação Professor- Aluno<br>GSA-1 | Metodologia Adotada<br>GSA-2      | Processo Avaliativo<br>GSA-3  |
| PROCESSO FORMATIVO             | Lócus da Formação Inicial<br>PF-1 | Princípio Formativo<br>PF-2       |                               |
| CONDIÇÕES DE TRABALHO          | Atividade Desempenhada<br>CT-1    | Vínculo Empregatício<br>CT-2      | Remuneração Concedida<br>CT-3 |
| NATUREZA DO GRUPO PROFISSIONAL | Forma de Organização<br>NGP-1     | Socialização dos Saberes<br>NGP-2 |                               |

## APÊNDICE 3

### ENUNCIADOS OBTIDOS NO TRABALHO CRIATIVO EM GRUPO ATRAVÉS DA TÉCNICA DE “TEMPESTADE DE IDÉIAS”

(267 ENUNCIADOS)

#### DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE LEIGA – 99 enunciados

|                                 |                                   |                                |
|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| Indicação política              | Repetitivo                        | Aula desmotivada               |
| Biscate                         | Carente                           | Docência como ocupação         |
| Sem formação                    | Pré-vestibular                    | Despolitizado                  |
| Estagiário                      | Desqualificado                    | Contrato temporário            |
| Mulher                          | Ocupação                          | Vinculo político               |
| Saber não especializado         | Limitado                          | Dificuldade de expressão       |
| Homem                           | Dedicação                         | Jovem                          |
| Intuição                        | Individualista                    | Alienação                      |
| Desprofissionalizado            | Repetidor de saberes              | Falta de vocação               |
| Instruído                       | Descompromissado                  | Sem clareza dos fundamentos    |
| Relapso                         | Das séries iniciais               | Amor e dedicação               |
| Alfabetização solidária         | Incoerente                        | Transitório                    |
| Alfabetizado                    | Ensino multiseriado               | Temporário                     |
| Alfabetizador                   | Não sindicalizado                 | Experiência inicial            |
| Mal remunerado                  | Desprofissionalização da docência | Falta opção                    |
| Desvalorizado                   | Sem autonomia                     | Conhecimento da experiência    |
| Sem reconhecimento              | Senso comum                       | Busca pela profissionalização  |
| Sem vínculo empregatício        | Complemento salarial              | Falta de condições de trabalho |
| Sem planejamento                | Imparcial                         | Operacional                    |
| Conhecimento de senso comum     | Sem categoria profissional        | Indiferente a métodos atuais   |
| Sabatina                        | Compromisso social                | Submissão                      |
| Desatualizado                   | Função                            | Saber espontâneo               |
| Método próprio                  | Zona rural                        | Esforçado                      |
| Aula medíocre                   | Acritico                          | Imitador                       |
| Qualquer um                     | Complexo de inferioridade         | Tradicional                    |
| Doação acima da profissão       | Perfil de doação                  | Muito disciplinador            |
| Vocação                         | Dedicação                         | Age por amor                   |
| Conhecimento bancário           | Falta de formação                 | Amor ao próximo                |
| Atencioso                       | Responsável                       | Regulador                      |
| Autoridade                      | Corajoso                          | Solidário                      |
| Conhecimento hierarquizado      | Formação para a vida              | Educador                       |
| Carreira não institucionalizada | Método uniforme                   | Alfabetizador                  |
| Transmissor                     | Vocacionado                       | Flexibilidade de horário       |

## DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE TÉCNICA – 75 enunciados

|                            |                               |                               |
|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Sem autonomia              | Tecnicista                    | Especialista                  |
| Planejamento               | Amigo                         | Técnico                       |
| Tradicional                | Meios                         | Falta de autonomia            |
| Prático                    | Autoritário                   | Elitista                      |
| Dinâmico                   | Obediência ao livro didático  | Atualizado                    |
| Transcritor de idéias      | Objetivo                      | Avaliação finalista           |
| CEFET                      | Habilidade                    | Memorizador                   |
| Interessado                | Preparador                    | Trabalho individualizado      |
| Manuais                    | Padronização                  | Tutorial                      |
| Saber utilitário           | Irreflexível                  | Condutista                    |
| Racional                   | Desvalorizado                 | Doutrinador                   |
| Pragmático                 | Estratégico                   | Falta reconhecimento social   |
| Capacitado                 | Experimentador                | Isolado político              |
| Instrumental               | Super valorizador de recursos | Sem carreira                  |
| Organizador                | Didático                      | Pouco investigador            |
| Ativista                   | Academicista                  | Sindicalizado                 |
| Jovem                      | Rotulador                     | Companheiro                   |
| Saber desprofissionalizado | Interativo                    | Repetidor                     |
| Copista                    | Receitas                      | Laboratório                   |
| Exigente                   | Ciências Exatas               | Reprodutor                    |
| Formação prática           | Metódico                      | Cursinho                      |
| Rotina                     | Normativo                     | Cético                        |
| Mecânico                   | Facilitador                   | Neoliberalismo                |
| Racionalidade Técnica      | Acadêmico                     | Currículo fechado             |
| [Habilidade] Habilitado    | Fragmentação                  | Paradigma taylorista-fordista |

## DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE PROFISSIONAL – 93 enunciados

|                     |                           |                                      |
|---------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| Crítico             | Aprendizagem na pratica   | Didático                             |
| Conhecimento        | Fundamentado              | Ativo                                |
| Especialista        | Reivindicador             | Reformulador da ação                 |
| Agenda cheia        | Dinâmico                  | Humilde                              |
| Responsável         | Formador                  | Mobiliza vários saberes              |
| Autônomo            | Comprometido              | Compromisso político com a profissão |
| Bem remunerado      | Aperfeiçoado              | Conhecimento em rede                 |
| Grevista            | Criativo                  | Auto-gestor                          |
| Reconhecido         | Experiência de vida       | Motivado                             |
| Reflexivo           | Colaborador               | Ética                                |
| Qualificado         | Mutualidade               | Valoriza o cotidiano                 |
| Pesquisador         | Cooperativo               | Independente                         |
| Ético               | Educador                  | Sensível                             |
| Dinheiro            | Conhecedor                | Inovador                             |
| Ativista            | Questionador              | Construtivo                          |
| Competente          | Estudioso                 | Específico                           |
| Dedicado            | Atualizado                | Construtivista                       |
| Compreensivo        | Interdisciplinar          | Trabalho remunerado                  |
| Inovador            | Mão-de-obra especializada | Carreira profissional                |
| Tranquilo           | Intelectual               | Gestor da aprendizagem               |
| Sindicalizado       | Estimulador               | Não medíocre                         |
| Politizado          | Interação                 | Corpo de conhecimento                |
| Formação continuada | Teoria-prática            | Gestor                               |
| [Sé] Docente        | Idealizador               | Polivalente                          |
| Mediador            | Participativo             | Produz conhecimento                  |
| Multidisciplinar    | Integrador                | Reconstrói saberes                   |
| Aberto              | Transdisciplinar          | Consciente                           |
| Pesquisador         | Trabalho coletivo         | Transformador                        |
| Flexível            | Socializador              | Trabalhador                          |
| Comedido            | Cooperativista            | Disciplina                           |
| Atualizado          | Auto-formação             | Originalidade                        |

## APÊNDICE 4

### CORRESPONDÊNCIAS DOS ENUNCIADOS, DO QUESTIONÁRIO NORMATIVO, COM AS TEORIAS DA DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

| DOCÊNCIA     | ITENS DOS ENUNCIADOS   |
|--------------|--|
| LEIGA        | 01, 05, 07, 10, 16, 21, 24, 29, 31, 34, 36, 39, 41, 44, 46, 48 |
| TÉCNICA      | 02, 04, 08, 11, 13, 15, 18, 20, 23, 25, 27, 33, 37, 40, 42, 47 |
| PROFISSIONAL | 03, 06, 09, 12, 14, 17, 19, 22, 26, 28, 30, 32, 35, 38, 43, 45 |

|    | ENUNCIADOS   |
|----|--|
| 01 | O professor conserva o respeito e resolve o problema da disciplina mantendo-se à distancia do aluno.   |
| 02 | O professor avalia a qualidade da aprendizagem do aluno em função do resultado final.  |
| 03 | A docência é uma atividade profissional.   |
| 04 | O conhecimento científico é o único a ser ensinado.  |
| 05 | A função do professor é instruir o aluno para a leitura, a escrita e as operações básicas da matemática.   |
| 06 | A aprendizagem do aluno baseia-se na investigação, reflexão e criatividade.  |
| 07 | A docência é uma atividade de dedicação e vocação que dispensa a organização de um grupo docente.  |
| 08 | A formação do professor requer o treinamento de técnicas para ensinar.   |
| 09 | O importante para a escola é educar para a democracia, a autonomia e a cidadania.  |
| 10 | Para ensinar, não é necessária uma formação específica, basta ter uma boa experiência.   |
| 11 | A função do professor é transmitir conhecimentos ao aluno.   |
| 12 | Os métodos de ensino adequados são aqueles que possibilitam a participação dos alunos na construção do conhecimento, mediados pela atividade do professor. |
| 13 | O salário do professor é baixo por ser uma atividade técnica.  |
| 14 | A função do professor é educar integralmente o aluno para a vida.  |
| 15 | A condição básica para exercer a atividade docente é ter indicação ou concorrer a concurso público de provas e títulos.                                    |
| 16 | A aprendizagem do ensino baseia-se na memorização.   |
| 17 | Desenvolver competências no aluno para compreender e intervir na sociedade é objetivo da atividade docente.  |
| 18 | O professor mantém relações na sala de aula que permitem o controle do ensino.   |
| 19 | O professor para ensinar precisa partilhar experiências com seus colegas com o propósito de favorecer o desenvolvimento profissional.                      |

|    |   |
|----|---|
| 20 | O aluno adapta-se às exigências da sociedade.   |
| 21 | O melhor método de ensino é aquele segundo o qual o professor explica e o aluno escuta em silêncio e com interesse.                               |
| 22 | O professor avalia o aluno ao longo do processo para ajudar na aprendizagem.  |
| 23 | A formação de capacidades e habilidades no aluno para aplicar conhecimentos e se adaptar à sociedade é o objetivo principal da atividade docente. |
| 24 | O cultivo da moral e da disciplina no aluno é o objetivo principal da atividade docente.  |
| 25 | Uma formação inicial a nível de ensino médio como, por exemplo, o magistério, é suficiente para o professor ensinar.                              |
| 26 | Os professores não só reivindicam seus direitos, como também constroem alternativas para a melhoria da atividade docente.                         |
| 27 | A aprendizagem do ensino baseia-se na instrução programada.   |
| 28 | A universidade é a instituição adequada para a formação inicial do professor.   |
| 29 | O conteúdo escolar não só valoriza o conhecimento científico, como também da experiência.   |
| 30 | O conhecimento escolar não só valoriza o conhecimento científico, como também outros tipos de saberes e conhecimentos dos alunos.                 |
| 31 | O aluno obedece às normas da sociedade.   |
| 32 | A condição básica para exercer a atividade docente é submeter-se a concurso público de provas e títulos.  |
| 33 | O importante para a escola é adaptar o aluno à sociedade.   |
| 34 | A condição básica para exercer a atividade docente é ter dedicação e amor ao ensino, e ser indicado por alguém.                                   |
| 35 | O salário do professor deve ser compatível com sua atividade profissional.  |
| 36 | O importante para a escola é ensinar o respeito, a obediência e o amor.   |
| 37 | Os professores para ensinar executam as instruções de especialistas ou dos livros do professor.   |
| 38 | O aluno atua, de forma ativa, prospectiva e crítica, na sociedade.  |
| 39 | O salário do professor é baixo por ser uma ocupação.  |
| 40 | O melhor método de ensino é aquele que permite alcançar mais objetivos em menos tempo.  |
| 41 | O professor avalia o aluno em conformidade com suas explicações.  |
| 42 | A docência é uma atividade técnica.   |
| 43 | As relações entre professor e alunos oportunizam a participação, o respeito e atenção a diversidade.  |
| 44 | A experiência, o amor, a vocação e a entrega para o ensino são as bases da atividade do professor.  |
| 45 | A formação do professor se orienta para o seu desenvolvimento profissional, baseada na reflexão, na crítica e na pesquisa da sua prática.         |
| 46 | A docência é uma atividade de ocupação.   |
| 47 | Os professores reivindicam seus direitos como grupo de trabalho.  |
| 48 | O professor não sente necessidade de refletir suas práticas com outros professores.   |

## APÊNDICE 5

### O QUESTIONÁRIO NORMATIVO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO SOBRE AS CONCEPÇÕES DA DOCÊNCIA DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Estamos estudando as concepções implícitas de professores sobre a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Apresentamos uma situação típica da docência para ser avaliada. Agradecemos sua colaboração no estudo, a qual é de significativa importância.

---

#### CARACTERIZAÇÃO

1-Universidade: \_\_\_\_\_

2-Período do Curso: \_\_\_\_\_

3-Sexo: ( )Feminino ( )Masculino

4-Idade: \_\_\_\_\_

5-Estudou Magistério no Ensino Médio: ( )Sim ( )Não

6-Tipo de escola(s) na(s) qual(is) estudou a maior parte do tempo no Ensino Médio:

( )Pública ( ) Privada ( ) Federal

7- Trabalha: ( )Sim ( )Não

8-Anos de trabalho como professor: \_\_\_\_\_

9-Nível de ensino: ( )Educação Infantil; ( )1ª a 4ª séries; ( ) Outro \_\_\_\_\_

10-Município onde Trabalha: \_\_\_\_\_

## INSTRUÇÕES DO QUESTIONÁRIO:

- e) Leia atentamente a situação típica da docência apresentada.
- f) Coloque-se ou adote o mesmo ponto de vista dos personagens da situação, desconsiderando o seu ponto de vista pessoal.
- g) Julgue em que medida cada enunciado do questionário corresponde à situação dada, atribuindo valores conforme indicamos abaixo:
  - 7 (sete) para aquelas frases que correspondem, fielmente, à situação.
  - 0 (zero) para aquelas frases que não correspondem em nada à situação.
  - 1, 2, 3, 4, 5 ou 6 (dois, três, quatro, cinco e seis) segundo a ordem crescente de seu grau de acordo.
- h) Nesta tarefa, não existem acertos nem erros. As pontuações devem refletir apenas o grau de relação entre as frases e as situações descritas.
- i) Use o tempo que considerar necessário.

| NÃO APRESENTA OU APRESENTA POUCA RELAÇÃO COM A SITUAÇÃO |   |   | APRESENTA PARCIAL RELAÇÃO COM A SITUAÇÃO |   | APRESENTA BASTANTE OU TOTAL RELAÇÃO COM A SITUAÇÃO. |   |   |
|---|---|---|--|---|---|---|---|
| 0   | 1 | 2 | 3  | 4 | 5   | 6 | 7 |

## SITUAÇÃO<sup>12</sup>:

*“Ocasionalmente, duas professoras encontram-se e mantêm o seguinte diálogo:*

*- Ana: Nossa, estava mesmo precisando te ver! Consegui um contrato provisório na Prefeitura para ensinar numa escola aqui próximo e gostaria da sua ajuda uma vez que não sou formada, nunca dei aulas, e você é considerada uma professora de bastante experiência.*

*- Marli: Claro, Ana, posso te ajudar, sim! Mas vou adiantando que ensinar não tem “bicho nenhum”, basta ter dedicação ao ensino. Com a prática do dia-a-dia você aprenderá a transmitir os conteúdos dos livros didáticos.*

*-Ana: Ainda bem que, no primeiro dia de aula, senti logo que tinha vocação para ser professora.*

*Marli: Quando comecei a ensinar, tinha que improvisar quase tudo, para acompanhar os alunos na sala de aula. Olha, o mais importante é você fazer com que eles aprendam os conhecimentos básicos. Procure explicar os conteúdos de forma clara para que os alunos compreendam e repitam vários exercícios para facilitar a aprendizagem.”*

---

**-1º Exemplo:** Suponhamos que a seguinte frase esteja totalmente relacionada com a situação:

*Um bom professor é dedicado.* ( 0 1 2 3 4 5 6 X )

Sua pontuação seria de 7 pontos.

**2º Exemplo:** Suponhamos que a seguinte frase apresente uma parcial relação com a situação:

*A experiência do dia-a-dia e as inovações metodológicas orientam a ação do professor.* ( 0 1 2 3 X 5 6 7 )

Sua pontuação seria de 4 pontos.

**3º Exemplo:** Suponhamos que a seguinte frase não apresente nenhuma relação com a situação:

*A avaliação da aprendizagem é um processo partilhado entre o professor e o aluno* ( X 1 2 3 4 5 6 7 )

Sua pontuação seria 0 ponto.

---

<sup>12</sup> Chamamos atenção, para o fato de que esta situação corresponde à docência como atividade Leiga. Portanto, nos outros dois modelos de questionário normativo essa situação vem substituída pela docência como atividade Técnica e a docência como atividade Profissional.





|    |   |  |  |  |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
|    | trabalho.   |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 48 | O professor não sente necessidade de refletir suas práticas com outros professores. |  |  |  |  |  |  |  |  |



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)