

CAPITULO VI.

Metodologia da investigação

CAPITULO VI- Metodologia da investigação.

6.1. Desenho da investigação.

O desenho metodológico deste estudo foi traçado pela necessidade de conhecer e analisar o pensamento do aluno-professor e de produzir uma reflexão sobre seu “imaginário”. A escassez de análise acerca do pensamento deste aluno reforçou nossa confiança na utilidade desta investigação, particularmente, diante da nossa experiência em Salvador-Brasil na carreira de Pedagogia. Para levar a cabo este trabalho decidimos examinar o pensamento do aluno-professor de Psicopedagogia e de Pedagogia das Universitat Autònoma de Barcelona e da Universitat de Barcelona. A decisão por estas licenciaturas, conforme dissemos está relacionada com o nosso trabalho com o aluno-professor de Pedagogia e com a preferência deste aluno com Psicopedagogia como área de especialização.

Esta investigação está definida como um estudo qualitativo e de compreensão, segundo Arnal, Rincón e Latorre (1994). Neste sentido, um estudo que responde o nosso interesse de conhecer o pensamento do aluno-professor. Por outro lado, esta opção está relacionada a nossa liberdade diante dos resultados desta investigação porque não estamos obrigados a dar respostas a realidade. Ademais destes aspectos, a escolha do método qualitativo se justifica por seu fundamento humanista importante na compreensão da realidade social e, sobretudo, por sua afinidade com a natureza mutante do mundo social (Filstead, 1986:62). Os princípios humanistas deste método (Taylor y Bogdam, 1986) (citados por Serrano, 1994), constituíram-se num forte argumento para desenhar esta investigação. Portanto, não se trata de uma escolha gratuita, ao contrário, de uma eleição consciente e teoricamente comprometida com a nossa perspectiva de mundo e com a necessidade de conhecer e de compreender o sujeito deste estudo em sua dimensão humana. Em outras palavras, o método qualitativo funciona como uma “concepção ideológica” (Apple, 1978) (citado por Santomé, 1988:11).

Segundo recordam Cook e Reichardt (1986:37) a escolha do método de investigação deve depender, em parte, das exigências da situação a ser estudada. Esta advertência é importante, em particular, porque a decisão pelo método qualitativo está vinculada a sua utilidade para conhecer o pensamento do aluno-professor a partir de sua cultura e de suas “crenças”. Esta preferência não se inscreve no contexto do histórico confronto entre método qualitativo e quantitativo que em palavras de Méndez (1986) é uma falsa questão. Como dissemos no início do parágrafo uma eleição diante da natureza deste estudo e das virtudes deste método para apreender o objeto de em sua amplitude e riqueza. Partindo destes aspectos e dos objetivos formulados decidimos desenvolver esta investigação em dois momentos complementares, segundo se observará através do marco teórico e do marco prático.

6.2. Marco teórico:

Nos ocupamos basicamente da revisão de literatura explorando as contribuições de diferentes autores que nos ajudaram a construir e aprofundar uma reflexão sobre o pensamento do aluno-professor. Este estudo nos permitiu fundamentar os objetivos e o problema da investigação através de uma discussão teórica acerca da realidade. Como nos recorda Demo (1985) o trabalho teórico serve para orientar as descobertas e, posteriormente, sistematizar a realidade na mente do investigador. Na verdade, buscávamos com esta construção desenvolver nossa capacidade compreensiva a respeito dos propósitos da investigação. A intenção era superar o discurso superficial e romper com as aparências enganadoras que costumam comprometer a análise e, conseqüentemente, o entendimento da realidade.

Com a elaboração do marco teórico comunicamos nossa aproximação e nossa crítica aos autores que ao longo de décadas se dedicaram a temas que serviram para sustentar o entendimento do objeto de estudo desta investigação. A intenção era dialogar com os autores, na medida do possível, em lugar da pura apropriação de suas idéias e de suas obras. Queríamos aprender com eles através de um diálogo no qual o nosso conhecimento também estivesse presente. Não foi por casualidade que a revisão de literatura se constitui num importante momento de construção das bases teóricas que sustentam o problema da investigação, o exame da realidade e a interpretação dos resultados do estudo empírico. Com a imersão na literatura nos empenhamos em provocar nosso processo de amadurecimento intelectual, graças a isto e ao confronto de idéias foi possível compreender os caminhos que a investigação deveria seguir.

Tentamos dialogar com os autores, sobretudo, porque esta é uma exigência da investigação em lugar do servilismo teórico e da aceitação passiva dos clássicos, conforme adverte Demo (1985). Um servilismo que decorre do medo de criticar autores consagrados e respeitados na comunidade científica. Como afirma este autor, os bons clássicos são aqueles que provocam debates, boas discussões e mantêm sempre aberta a possibilidade da conversa. Uma conversa capaz de gerar outros pontos de vistas e outras reflexões sobre o mesmo tema. Esta habilidade é apreciada numa tese por ser parte da postura esperada e cobrada ao doutorando. Quiçá tenhamos podido responder a esta expectativa com as nossas análises realizadas ao longo da revisão da literatura.

Não estamos atribuindo a esta investigação um valor inovador e criativo, mas dizendo que as páginas que compõem o marco teórico sintetizam nosso esforço reflexivo para conhecer e examinar o objeto de estudo. Deixamos nestas páginas nossa própria contribuição através da nossa forma de perceber e analisar a realidade. O capítulo sobre as crenças implícitas do professor é um exemplo disto. Com este capítulo pretendíamos discutir as “teorias” e as explicações dos professores como construções fundadas na cultura e na ideologia. A intenção era desenvolver uma discussão a respeito das “teorias” implícitas como um construto psicossocial em lugar de uma explicação, fundamentalmente, psicológica como defendem alguns autores que se dedicam

ao paradigma pensamento do professor.

A crítica aos autores é um procedimento usual e recomendado pelas normas do trabalho científico porque se espera de uma tese um mínimo de contribuição e de originalidade. A ênfase neste aspecto se justifica, sobretudo, pelo reconhecimento do lugar do marco teórico numa tese e pelas exigências impostas a quem se dedica a tarefa de pensar com rigor e método. Demo (1985) diz que o papel do marco teórico não é apenas explicar a realidade, mas também encontrar uma maneira particular e criativa de explicá-la e nisto estamos inteiramente de acordo com este autor. Hayman (1991) afirma que um dos propósitos da revisão de literatura é a familiarização do investigador com o conhecimento existente, um conhecimento que ajuda definir e delimitar o problema de investigação. Estes dois autores como tantos outros que se dedicam a este debate nos ofereceram interessantes informações sobre a importância e o lugar do marco teórico neste estudo.

O marco teórico foi um grande desafio, especialmente, pela escassez de literatura sobre o pensamento do aluno-professor. Resolvemos esta dificuldade recorrendo ao paradigma pensamento do professor e temas, a exemplo da percepção e da representação social que se transformaram em importantes referências para fundamentar o nosso objeto de estudo. Recordam Arnal, Rincón e Latorre (1994) que a revisão de literatura serve para orientar o investigador acerca do que foi dito e descoberto, mas com respeito a este estudo não podemos usufruir das reflexões anteriores.

Diante destas dificuldades, o importante era assumir uma atitude crítica com respeito a revisão da literatura, em parte, pela escassa produção sobre o aluno-professor e também pelas exigências do trabalho científico. Neste caso, estava em jogo nossa capacidade de elaborar um marco teórico que traduzisse nosso entendimento e nossa interpretação a respeito do problema e dos objetivos da investigação. Não se tratava de um exercício prático de redação, ao contrário, a exigência era afinar a sensibilidade e a capacidade intelectual para continuar refletindo a respeito da realidade e do problema de investigação. Estava em jogo o desenvolvimento da nossa capacidade crítica, reflexiva e autônoma diante da literatura existente e, sobretudo, do pensamento dos autores estudados.

6.3. Marco prático.

O estudo empírico foi a oportunidade de aproximação com a realidade e se converteu na fronteira entre a teoria e a prática, especialmente, porque os instrumentos e as técnicas de investigação captam outras dimensões que a revisão bibliográfica não é capaz de vislumbrar. Como esta investigação não foi desenhada para ser apenas um estudo teórico sobre a pensamento do aluno-professor, o trabalho empírico foi sem sombra de dúvida a etapa que nos ofereceu a oportunidade de conhecer e analisar as representações sociais do aluno-professor. Atribuímos ao estudo empírico o mesmo grau de importância do marco teórico porque seria um absurdo e um despropósito privilegiar um em detrimento do outro. Os instrumentos para a coleta de informação e os procedimentos para o seu tratamento não prescindem da teoria.

A realidade serve para curar o vedetismo teórico, a crítica desenfreada e a exacerbação ideológica (Demo,1985:25). No nosso caso o contato com a realidade objetiva se converteu na única oportunidade para conhecer o pensamento do aluno-professor e evitar falsas especulação sobre o objeto de estudo. De fato o contato com a realidade é uma excelente oportunidade para corrigir possíveis desvios e formulações inadequadas a respeito do “imaginário” de um sujeito ausente nas preocupações dos investigadores que se dedicam ao estudo do pensamento do professor. Como nos recorda o autor anteriormente mencionado, o contato com a realidade tem o poder de colocar um ponto final nos devaneios abstratos e nas pretensões infundadas. O estudo empírico nos ofereceu a oportunidade de dialogar e conhecer o pensamento do aluno-professor para, posteriormente, analisar seu “imaginário”. O acesso a realidade nos ajudou a reconhecer melhor o objeto de estudo e as nossas possibilidades de reflexão a respeito dele. Esta proximidade serviu para indicar as possíveis conexões que, verdadeiramente, poderíamos estabelecer entre a teoria e a realidade.

6.4. Desenho e escolha dos instrumentos de investigação: considerações gerais.

Os objetivos e o desenho da investigação foram os elementos básicos para a definir as técnicas de coleta de informação. A natureza compreensiva deste estudo requeria instrumentos capazes de apreenderem as características decisivas do pensamento do aluno-professor, particularmente, através dos significados presentes em suas informações. Partindo disto, decidimos utilizar questionário, entrevista de profundidade e observação informal.

A natureza social da investigação determinou o desenho de perguntas abertas porque seria um absurdo formular questões fechadas sobre uma situação problemática (Morin,1995). As perguntas fechadas numa investigação desta mesma índole, com freqüência, obrigam o entrevistado a responder de forma vaga e superficial questões que demandam conhecimento e reflexão. Com base nisto e em outras recomendações, as perguntas foram elaboradas a partir da necessidade de conhecer e analisar o “imaginário” do aluno-professor e a perspectiva do formador sobre este aluno. Tentamos evitar, na medida do possível, perguntas acompanhadas de respostas preestabelecidas que segundo autores, a exemplo de Morin (1995) se tornam incapazes de apreenderem as motivações mais profundas dos indivíduos. Apesar disto, evitamos que as respostas ficassem sob o absoluto julgamento do entrevistado, pois, isto iria dificultar a análise e a interpretação da informação. Esta medida não foi tomada para conduzir a reflexão do entrevistado, ao contrário, seu objetivo era delimitar, definir e proporcionar critérios para a análise da informação.

6.4.1. Desenho do questionário-entrevista.

As perguntas foram elaboradas seguindo as recomendações técnicas para obter informações relevantes e claras. Evitamos as perguntas denominadas de “doble cañón” Hayman (1991) e em seu lugar as desdobramos para lograr

respostas desejadas. Recurso que afastou o surgimento de respostas confusas que comprometeriam a análise e a interpretação da informação. Decidimos formular as perguntas obedecendo uma seqüência lógica para evitar desnecessárias mudanças de raciocínio que, conseqüentemente, repercutiriam na informação. Desta forma, ordenamos as perguntas segundo blocos de interesse para facilitar a reflexão e proporcionar um certo conforto mental ao informante.

As perguntas foram desenhadas com base nesta tipologia: opinião, conhecimento, experiência e sentimento. Uma tipologia resultante da formulação dos objetivos que orientaram esta investigação e das contribuições do marco teórico. Uma decisão decorrente da necessidade de conhecer e, posteriormente, analisar as representações sociais do aluno-professor e a perspectiva do formador sobre este aluno.

A primeira versão do questionário-entrevista foi realizada em setembro de 2001 após a aprovação final do diretor da tese. Com esta medida testamos o instrumento com alunos-professores da Universitat Autònoma de Barcelona. Esta atividade teve um papel fundamental, sobretudo, para avaliar os problemas e as virtudes deste instrumento, a exemplo da clareza da linguagem, da pertinência das perguntas e de outros elementos. Neste sentido, consideramos as recomendações de Hayman (1991) sobre os cuidados com expressões lingüísticas pouco familiares aos informantes, sobretudo, pela diferença cultural entre a investigadora e os entrevistados. A análise realizada pelos juizes foi importante para aproximar o questionário da realidade, para torná-lo atrativo e capaz de facilitar sua interação com os entrevistados. Neste sentido, foi útil para lograr informações decisivas acerca do pensamento do aluno-professor.

6.4.2. Desenho da entrevista de profundidade.

Decidimos realizar entrevistas de profundidade, particularmente, pelas vantagens que este recurso proporciona aos estudos qualitativos. Neste sentido, buscávamos com esta técnica: o encontro respostas significativas (Wittrock, 1989); a flexibilidade e profundidade da informação (Hayman, 1991); a reflexão sobre determinadas informações (Walker, 1989) e ouvir histórias e descobrir sentimentos (Woods, 1995). Vantagens sem sombra de dúvida derivadas do fato das entrevistas serem uma forma de comunicação interpessoal provocada pelo interesse de obter informação através do diálogo (Morin, 1995). De fato as entrevistas se converteram em excelentes e proveitosas oportunidades para ampliar o nosso conhecimento a respeito do "imaginário" do aluno-professor e, naturalmente, para conhecer a perspectiva do formador a respeito deste aluno.

Independente das vantagens oferecidas pela entrevista de profundidade, estivemos atentos a natureza psico-afetivo deste recurso que em palavras de Morin (1995) é um aspecto que pode comprometer a informação e acarretar problemas, a exemplo da falsidade e da distorção da informação. Este autor, está recordando o debate sobre a validade da informação, particularmente, porque a entrevista é uma técnica fundamentada na palavra. Mesmo sendo um

recurso rico, expressivo e revelador também pode ser duvidoso pelo fato de estar apoiada na fala. Para evitar este problema fomos ao longo das entrevistas refletindo com os entrevistados suas declarações para prevenir distorções futuras e falsidade na informação.

6.5. Acesso ao campo.

No nosso ponto de vista esta foi uma das etapas mais importantes da investigação. Não se tratava apenas de sensibilizar futuros e possíveis entrevistados para a investigação, mas também conhecer e refletir sobre um contexto que tem pouca aproximação com a realidade da investigadora. É evidente que nesta oportunidade expusemos os objetivos e os propósitos da investigação e solicitamos a colaboração dos alunos-professores. Nestes encontros alguns alunos se mostravam interessados em participar da investigação e nesta ocasião deixávamos acertado o dia e o horário para a entrega e devolução do instrumento.

O acesso ao campo foi intermediado pelo diretor da tese e formadores das Universitat Autònoma de Barcelona e da Universitat de Barcelona. Esta forma de colaboração foi decisiva para realizar os contatos iniciais que facilitaram, posteriormente, a concretização do estudo empírico. Os formadores das duas Universidades cederam espaços de aula para a investigadora divulgar os objetivos da investigação e, naturalmente, identificar o aluno-professor disposto a participar do estudo. Uma estratégia fundamental para conhecer este aluno no seu ambiente de estudo e, naturalmente, organizar o cronograma de trabalho, pois, fora deste contexto seria, praticamente, impossível localizar o aluno-professor. Os questionários-entrevista foram entregues aos entrevistados no momento das visitas formais e informais as universidades, sobretudo, porque este aluno tem horários pouco flexíveis. Os intervalos entre as aulas e a intermediação de colegas dos entrevistados foram as estratégias para conhecer novos e possíveis entrevistados.

6.5.1. Seleção dos entrevistados.

Selecionamos os informantes partindo inicialmente do problema e dos objetivos da investigação que foram desenhados para conhecer o pensamento do aluno-professor. Com base nesta premissa nos dirigimos as duas universidades anteriormente citadas para divulgar a investigação e encontrar entrevistados que voluntariamente se identificassem com o nosso estudo. Durante os encontros de sensibilização deixamos claro que o entrevistado deveria ter o seguinte perfil:

1. Ser aluno de uma licenciatura da família da educação e ao mesmo tempo professor em exercício do magistério.
2. Pertencer a qualquer rede de ensino.
3. Identificar-se com a investigação levada a cabo.

Os critérios que definem o perfil do sujeito desta investigação justificam, em

parte, o fato deste estudo ter sido realizado em Barcelona, sobretudo, porque não encontramos este tipo de aluno em Tarragona na Universitat Rovira i Virgili. Por outro lado, o orçamento financeiro da investigadora não comportava viagem por outras províncias espanholas.

6.5.2. O trabalho de campo: aplicação dos instrumentos.

O trabalho empírico foi realizado pela investigadora que incluiu desde as chamadas telefônicas até as visitas preliminares para definição da data e do horário para entrega dos questionários-entrevista e, naturalmente, a realização das entrevistas de profundidade com o aluno-professor e com o formador. O trabalho de campo esteve a cargo da investigadora que efetuou todos os procedimentos técnicos para obter o máximo de informação possível. As observações informais realizadas na sala de aula ajudaram a aprofundar o conhecimento sobre este aluno em ambiente formal de aprendizagem. As conversas nos corredores das universidades foram alternativas importantes para ampliar a percepção e o conhecimento sobre as expectativas e as perspectivas do aluno-professor a respeito de temas, a exemplo vida universitária e do ensino. Não resta dúvida de que estes contatos foram ricos, produtivos e tiveram um papel relevante na interpretação da informação.

Os questionários-entrevista foram entregues pela investigadora para esclarecer os objetivos, as finalidades da investigação e, naturalmente, o próprio instrumento. Nesta oportunidade também informávamos que fazia parte da metodologia, entrevista de profundidade para obter novos dados e clarear possíveis respostas imprecisas. Ademais, a entrevista de profundidade foi um recurso para contrastar e ampliar o conhecimento sobre o pensamento do aluno-professor. Durante estas visitas aproveitávamos para sensibilizar outros alunos para participarem do estudo.

O estudo empírico teve início em novembro de 2001 obedecendo o cronograma de trabalho previamente determinado pela investigadora. Em decorrência de inúmeras interrupções a exemplo das greves estudantis e das férias, esta etapa foi concluída em fevereiro de 2002. Com o formador cumprimos o cronograma, especialmente, as entrevistas de profundidade porque elas foram marcadas segundo a agenda destes profissionais. A falta de tempo do aluno-professor para responder e entregar o questionário e participar da entrevista de profundidade foi, sem dúvida, a maior dificuldade que vivenciamos para realizar a investigação.

Diante desta realidade sugerimos, inclusive, o envio do instrumento por correio eletrônico, mas este meio tão pouco se tornou uma alternativa para o aluno-professor. Fato que nos fez pensar que não se tratava apenas de falta de tempo, mas também de vontade e de interesse para participar de uma investigação diretamente relacionada com o entrevistado. Foram poucos os alunos-professores que cumpriram o prazo de entrega do instrumento e foi igualmente difícil conquistar um espaço em sua agenda para responder o questionário na universidade e entregá-la a investigadora. Por estes motivos a entrevista de profundidade foi realizada apenas com o aluno-professor com disponibilidade de tempo.

As entrevistas foram realizadas nas universidades que estudam e trabalham os entrevistados porque elas se constituíam em espaços possíveis para este sujeitos participarem da investigação. Estes locais foram escolhidos pelos entrevistados que também determinaram a data e o horário que melhor lhes convinham. Fatos que, naturalmente, repercutiram na qualidade da informação, sobretudo, porque os entrevistados não se sentiam pressionados com o tempo. Os questionários-entrevista foram recolhidos pela investigadora e revisados para saber se havia necessidade de esclarecer determinados aspectos e analisar a coerência das repostas.

6.5.3. Realização das entrevistas.

As entrevistas se constituíram num recurso adicional e complementar a aplicação do questionário-entrevista pelas vantagens já destacadas. Todas elas foram realizadas pela investigadora nos lugares e horários determinados pelos entrevistados. Situação que influiu na qualidade da informação diante da confiança, do clima de tranquilidade proporcionados pelos dados e pelos espaço físico dominados pelo entrevistado. Para o logro da informação se utilizou dois procedimentos básicos: a gravação das entrevistas em fitas magnéticas e o registro manual das falas dos entrevistados pela investigadora. Durante a realização da entrevista estivemos atentos a compreensão do discurso dos entrevistados e quando algo nos parecia pouco claro solicitávamos esclarecimentos. Após o termino da entrevista também se consultava o entrevistado para saber se ele desejava esclarecer, revisar, omitir e aprofundar determinados aspectos.

Depois do termino de cada entrevista realizamos os procedimentos de análise para refletir sobre a relevância da informação e para facilitar a transcrição das fitas magnéticas. Este procedimento também foi utilizado com as entrevistas realizadas sem o uso da tecnologia. Nesta primeira fase que denominamos de

reconhecimento da informação atuamos segundo algumas recomendações de Cicourel (1982). Mesmo seguindo estas recomendações não identificamos problemas relacionadas como a relevância da informação, as vezes, inevitáveis nas entrevistas por se tratar de uma interação humana. Na verdade, estivemos atentos a estes critérios elaborados por este autor: qualidade, coerência, profundidade das respostas e reserva de significados. Este último aspecto é fundamental numa investigação qualitativa, sobretudo, porque nem toda informação contém a verdade, já que os entrevistados podem ocultar dados e significados como forma de preservar sua intimidade. É natural que os entrevistados guardem para si muitos sentidos e significados que, em parte, explicam sua dificuldade para enfrentar certas questões.

A entrevista por ser uma interação social e uma atividade que acontece no território de forças diferentes, a exemplo das psicológicas, das afetivas e das sociais (Morin, 1995). Neste sentido, ela não está livre dos problemas já comentadas e de outros próprios de sua natureza. Estes aspectos estiveram presentes também durante a primeira fase da leitura, de reconhecimento e de exame da informação obtida no estudo empírico. Procedimentos que não são excluiu a *análise de conteúdo* como a técnica utilizada para interpretar a informação. Está claro que diante destes argumentos, o trabalho do investigador é decifrar e interpretar o discurso do entrevistado, sobretudo, porque a interpretação não se limita apenas ao dito, mas também ao que se oculta. Neste sentido, tivemos presente o fato da entrevista ser um recurso que transcende a sua dimensão técnica, particularmente, por sua natureza humana, social, rica e arriscada.

6.5.4. Aplicação do questionário-entrevista.

Este instrumento foi a fonte principal para o logro da informação porque foi aplicado aos 50 entrevistados, sendo 32 alunos-professores e 18 formadores. Neste sentido, ele se constituiu na fonte básica para o acesso a realidade e para o conhecimento do “imaginário” do aluno-professor e, naturalmente, para examinar a perspectiva do formador a respeito deste aluno. O questionário-entrevista foi preenchido pelos entrevistados diante das características dos informantes e também por sua disponibilidade de tempo. Após sua entrega, a investigadora procedeu imediatamente a análise preliminar deste instrumento para conhecer possíveis incorreções. Este procedimento facilitou a recuperação de alguns dados e, inclusive, o aprofundamento da informação.

6.6. Saída do campo.

Finalmente, a saída do campo, aconteceu após o termino dos procedimentos de investigação e, naturalmente, da revisão da informação que permitiram que a investigadora pudesse analisar o material recolhido sem necessidade de consultar novamente os entrevistados.

6.7. Tratamento preliminar da informação.

Esta etapa pode ser considerada de síntese por suas características próprias e pela impossibilidade de analisar e interpretar a informação empírica distante das contribuições dos fundamentos teóricos que sustentam a investigação. A

realidade revelada no trabalho empírico foi fundamental neste estudo, especialmente, pela ausência de investigações anteriores sobre o pensamento do aluno-professor. Uma dificuldade que se constituiu num desafio e num risco pela falta de referências prévias para contrastar as informações obtidas. Dificuldade resolvida pelo marco teórico elaborado com temas que sustentam o exame do pensamento deste aluno. O importante é que através dos objetivos, do desenho desta investigação, do marco teórico pudemos conhecer e analisar o pensamento do aluno-professor. Assim que, realizamos algumas conclusões que responderam, inclusive, as nossas inquietações relativas a muitos aspectos vinculados a presença deste aluno em carreiras universitárias da família da educação.

6.8. Análise e interpretação da informação.

A escolha da técnica de análise de conteúdo como a denomina Carrión (1986:5) está relacionada em primeiro o lugar, ao interesse desta investigação em compreender as representações sociais do aluno-professor. Como se sabe as técnicas de análise de conteúdo são valiosas nos processos comunicacionais e, particularmente, úteis nos trabalhos científicos nos quais o estudioso se depara com uma importante quantidade de informação. Neste sentido, esta técnica oferece ao investigador procedimentos relevantes para analisar, categorizar e organizar a informação obtida através de processos comunicacionais com os entrevistados. Segundo Carrión (1986:5) a análise de conteúdo se constitui numa técnica valiosa para decodificar as formas lingüísticas que podem estar sujeitas a sínteses e semânticas de um determinados contextos. Esta afirmação se transforma na segunda justificativa de eleição deste técnica, especialmente, porque nos dedicamos a estudar um sujeito que não pertence a nossa realidade.

Ademais destes aspectos, a análise de conteúdo se converte numa técnica adequada para estruturar dados de referência e para elaborar relatos com sentido (Carrión,1986:6). Em determinados momentos uma tese se transforma num trabalho caótico, sobretudo, quando o investigador se depara com uma montanha de informação. A primeira vista a aluvião de dados parece comunicar que todos eles são importantes e até mesmo imprescindíveis. Contudo, só a partir da escolha do método ou da técnica de análise da informação é que se torna possível conferir vida e, particularmente, sentido aos dados. No caso desta tese como já está evidente isto aconteceu com a ajuda da análise de conteúdo.

A escolha desta técnica foi determinada por sua importância na identificação das categorias de análise que caracterizam o pensamento do aluno-professor e a perspectiva do formador sobre este aluno. Neste sentido, utilizamos as recomendações de Bardin (1986:78) relativas a codificação da informação que segundo este autor se realiza através dos procedimentos de decomposição, enumeração, classificação da informações e dos dados obtidos no estudo empírico. Diante do material de campo e dos objetivos deste estudo, decidimos decodificar a informação mediante o procedimento de unidade de registro textual, particularmente, porque esta modalidade é indicada para o estudo de crenças, de valores, de opiniões e para o exame de respostas abertas (Bardin,1986:80). Portanto, um procedimento adequado a esta tese desenhada

para conhecer e estudar o pensamento do aluno-professor a partir do entendimento do seu discurso, segundo a apreensão de elementos de sua cultura.

Com respeito ao processo de extração das categorias também seguimos as recomendações do autor anteriormente mencionado. No caso desta investigação as categorias são do tipo temáticas e foram construídos a partir da reunião de características comuns. Fato que permitiu o agrupamento de informações que compartilham elementos afins. A escolha por categorias temáticas está relacionada com o interesse de representar aspectos importantes do pensamento do aluno-professor. Naturalmente que neste processo o inventário e a classificação das informações (Bardin, 1986) tiveram um papel importante, pois, seria complicado construir categorias sem primeiro isolar os elementos e, posteriormente, distribuí-los de modo organizado. Em síntese, foi desta forma que tratamos as informações e logramos encontrar sentido e significado nos elementos mais importantes do pensamento do aluno-professor e, naturalmente, do formador.

6.9. Sobre a rigorosidade da informação.

Tratando-se de um trabalho de natureza qualitativa o debate acerca da credibilidade dos resultados é substituído pela triangulação das fontes de informação. Neste estudo as informações foram obtidas através de questionários-entrevista, entrevistas de profundidade e observações informais em sala de aula e fora deste espaço de aprendizagem tradicional. Os dois primeiros procedimentos metodológicos foram destinados ao aluno-professor e ao formador das duas universidades anteriormente mencionadas. Contudo, as observações informais foram realizadas apenas com o aluno-professor. O propósito era lograr um conjunto de informações relevantes para desta investigação e ao mesmo tempo contrastá-las. Com isto estamos dizendo que os resultados desta tese se referem a uma realidade específica, particularmente, porque se trata do pensamento de um grupo social de um contexto igualmente específico que nos ofereceu as informações.

6.10. Caracterização dos entrevistados.

A partir de agora nos propomos recuperar e analisar algumas informações básicas para a elaboração do perfil dos entrevistados. Independente das categorias temáticas extraídas do discursos dos entrevistados, o perfil serve para fundamentar algumas características do pensamento do aluno-professor e da opinião do formador a respeito deste aluno. O discurso e o “imaginário” dos indivíduos não são conteúdos aleatórios ou artificiais, mas resultados de sua trajetória pessoal e profissional.

A seleção dos entrevistados, geralmente, é um procedimento que está mais identificado com os objetivos da investigação do que com as circunstâncias de vida dos entrevistados. Partindo disto, justifica-se a caracterização dos entrevistados como um item importante no processo de análise e de compreensão da informação, sobretudo, pelos vínculos entre a história pessoal e profissional dos indivíduos que proporcionaram as informações.

6.11. O perfil do aluno-professor.

Segundo informamos em anterior oportunidade, os entrevistados são alunos-professores das carreiras de Psicopedagogia e de Pedagogia em pleno exercício do magistério. Diante do escasso número deste aluno na Espanha, entrevistamos 32 alunos-professores, sendo 12 de Pedagogia-UAB, 11 de Psicopedagogia-UAB e 09 de Psicopedagogia-UB (anexo 5). Com respeito a natureza da instituição educativa que trabalham os entrevistados, 17 alunos-professores estão vinculados a centros educativos públicos, 10 a centros concertados, 02 a centros educativos privados e 01 entrevistado ensina numa cooperativa (gráfico 1). De modo geral, pode-se dizer que os entrevistados são professores com pouca experiência no ensino (gráfico 2). Em termos de formação básica, 19 alunos-professores têm titulação de magistério e 02 em educação musical (tabela n.º1 abaixo).

Gráfico 1. Tipo de Centro educativo por carreira.

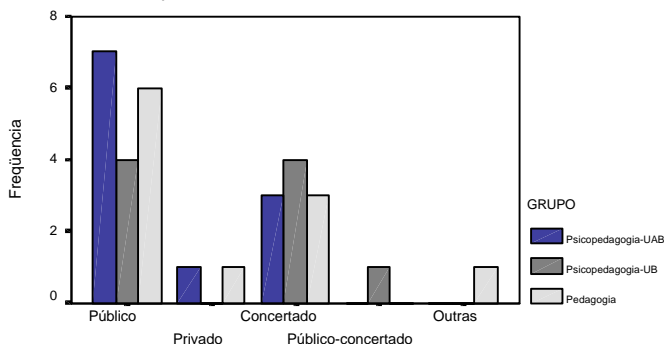


Gráfico 2. Anos de experiência magistério por carreira.

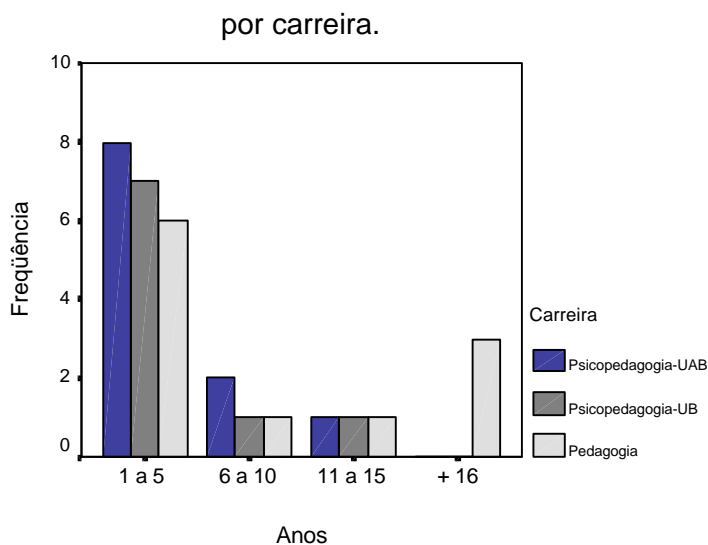


Tabela 1. Distribuição da Titulações do aluno-professor.

Titulações	Número	%
Magistério	19	59,4
Educação especial	4	12,5
Educação infantil	4	12,5
Educação Social	3	9,4
Educação musical	2	6,2
Total	32	100

Quanto a distribuição do aluno-professor por idade, o entrevistado de Pedagogia-UAB apresenta diferente mediana (30 anos) e os de Psicopedagogia-UAB e de Psicopedagogia-UB não apresentam variabilidade, conforme se pode observar no (gráfico 3). Com respeito a distribuição deste aluno por sexo, 07 entrevistados são homens e 25 são mulheres (gráfico 4). A maior frequência de mulheres está na licenciatura de Psicopedagogia-UAB e de homens na carreira de Pedagogia-UAB. Infere-se que a maior presença masculina em Pedagogia está relacionada com o fato desta licenciatura ser mais conhecida em diferentes geografias já que Psicopedagogia é mais recente em muitas sociedades. Historicamente é conhecida a preferência dos homens por profissões tradicionais e a lógica patriarcal sempre protegeu as ocupações masculinas tanto com respeito ao status quanto ao reconhecimento financeiro. Situação oposta ocorre com as mulheres que ainda na atualidade continuam recebendo salários inferiores aos que recebem os homens.

Gráfico 3. Distribuição da idade do aluno-professor por carreira.

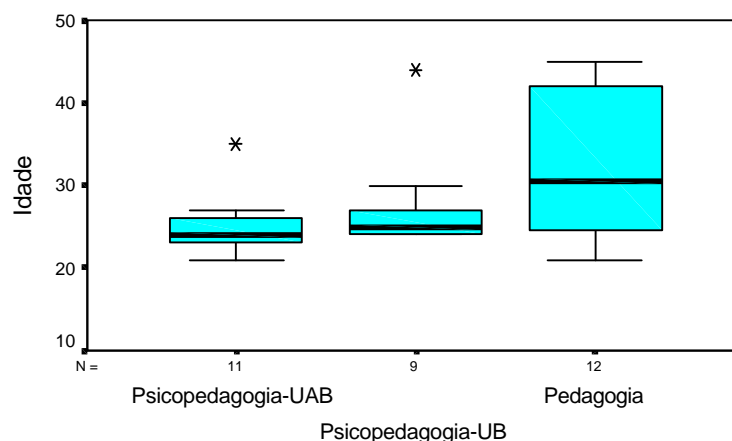
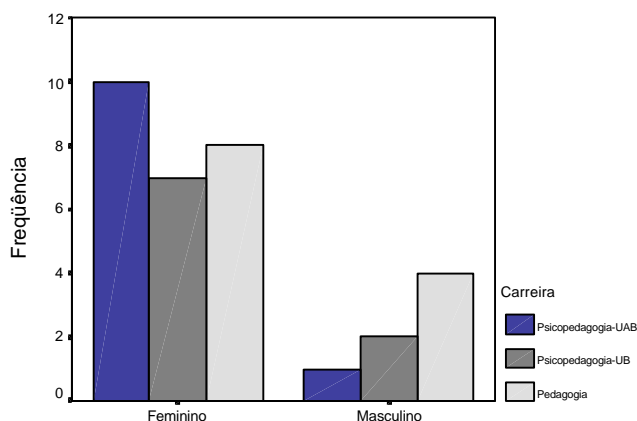


Gráfico 4. Distribuição do sexo por carreira.



6.12. O perfil do formador.

A licenciatura em ciências da educação é a carreira básica que estudou a maioria dos entrevistados. Fato que caracteriza a ênfase na didática como o núcleo do discurso do entrevistado, sobretudo, porque as ciências humanas e outras são numericamente menores na formação de base do formador (tabela n.º 2 abaixo). Com respeito as disciplinas que ensinam os formadores, elas estão agrupadas em quatro grandes áreas definidas desta forma: didática, organização escolar, fundamentos da educação e, finalmente, psicologia. Dos 18 entrevistados, 11 são da Universitat Autònoma de Barcelona e 07 da Universitat de Barcelona (gráfico 5). O formador da Universitat Autònoma de Barcelona se caracteriza como o entrevistado com maior experiência de trabalho com o aluno-professor (gráfico 6).

Tabela 2. Distribuição das titulações dos formadores.

Titulações	Número	%
Ciências da Educação	15	83,3
Biologia	1	5,6
Filosofia	1	5,6
Psicologia	1	5,6
Total	18	100

Como se pode observar no (gráfico 7) o formador da Universitat de Barcelona apresenta maior idade, correspondendo a faixa etária compreendida no intervalo de 50 anos a mais. Quanto a distribuição do formador por sexo, a Universitat Autònoma de Barcelona apresenta o maior número de formadores do sexo masculino. Uma característica que comprova maior presença de homem no ensino universitário (gráfico 8).

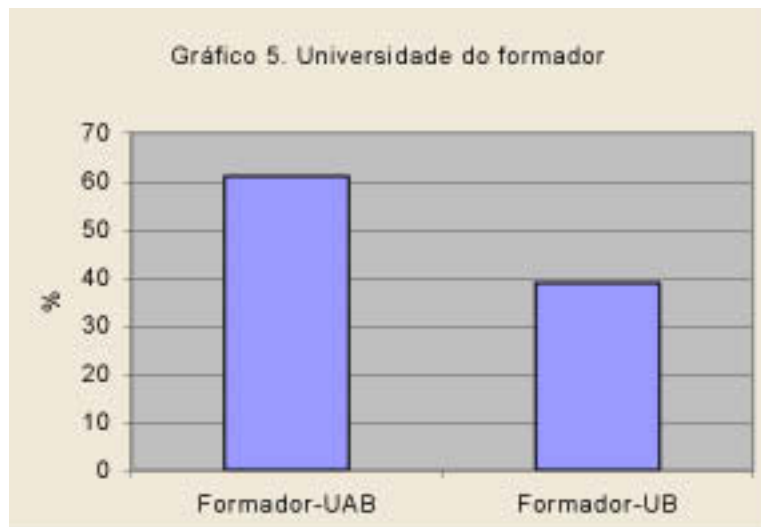


Gráfico 6. Experiência do formador

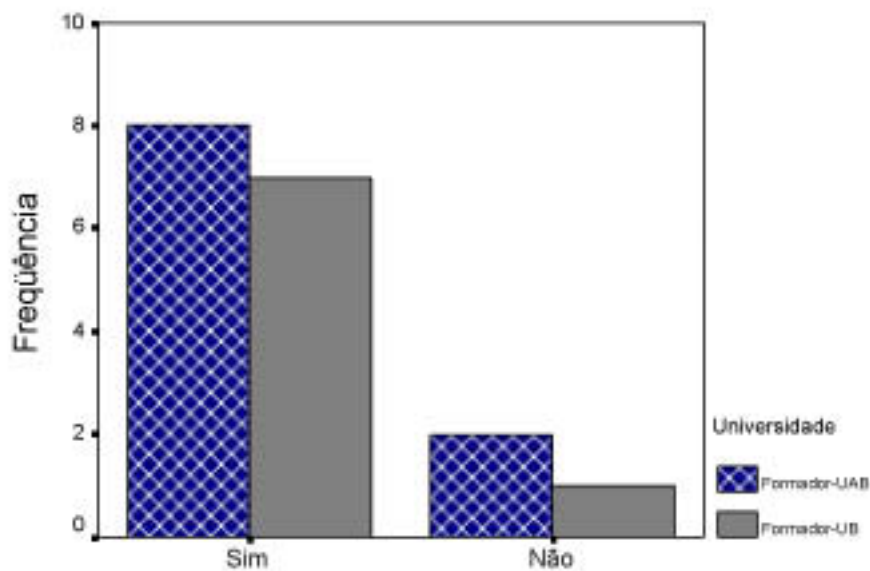


Gráfico 7. Idade do formador

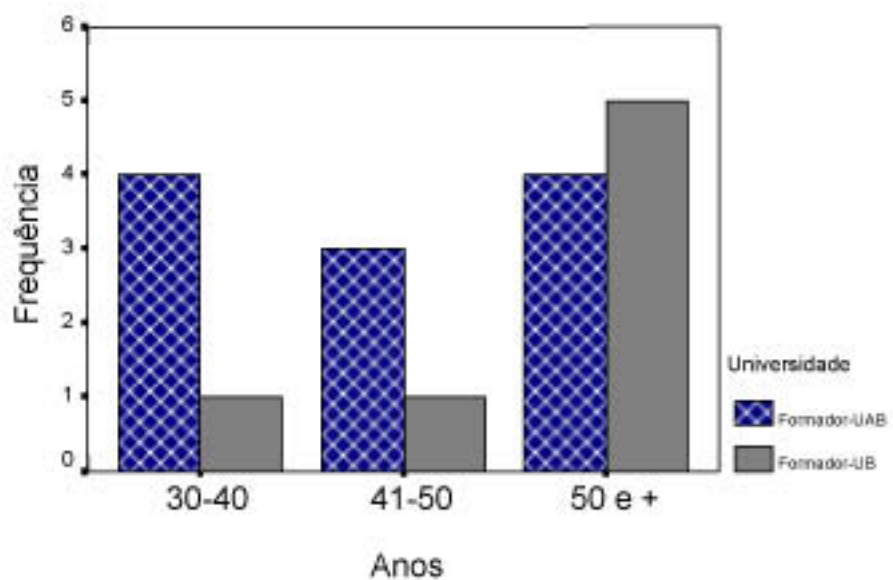
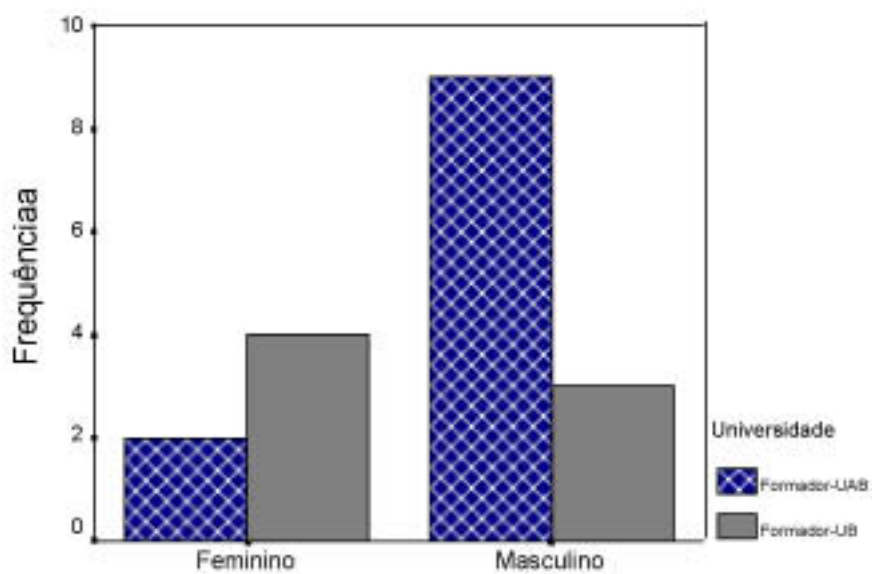


Gráfico 8. Distribuição do formador por sexo



CAPITULO VII.
Análise e interpretação
dos resultados.

CAPITULO VII- Análise e interpretação dos resultados.

7.1. Introdução.

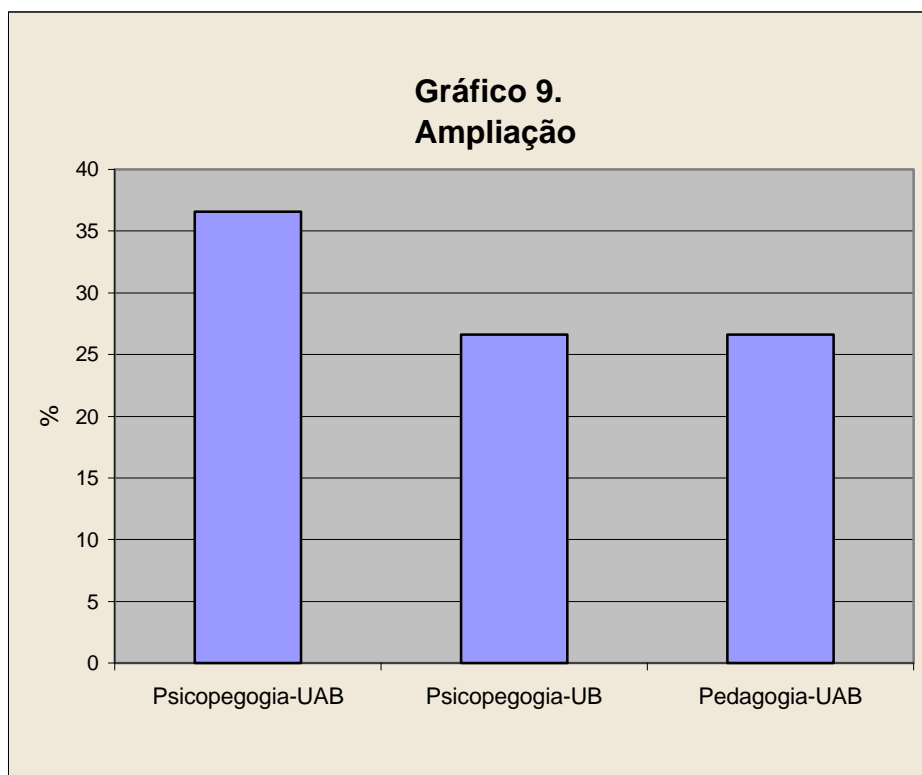
Este capítulo está dedicado a análise e a interpretação das informações obtidas no trabalho empírico com o aluno-professor e os formadores. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada por suas virtudes para a identificar as categorias de análise que caracterizam a tendência do pensamento dos entrevistados. As informações foram obtidas através da aplicação de questionários, da realização de entrevistas de profundidade e de observações informais com o aluno-professor em sala de aula e fora deste espaço formal de aprendizagem.

Em síntese, as informações revelaram que o aluno-professor tem um pensamento pragmático e seu discurso acerca do ensino não está identificado com uma perspectiva interdisciplinar sobre uma atividade eminentemente humana e ética. Fato que em parte, explica a mentalidade imediatista do entrevistado, inclusive, seu relacionamento com a universidade. Os vínculos do aluno-professor (AP) com esta instituição se revelaram pontuais e identificados com as ofertas curriculares. De modo geral, não encontramos diferenças no pensamento dos entrevistados das duas universidades, mas semelhanças no “imaginário” deste aluno. Semelhanças relativas a expectativa curricular, as crenças acerca do ensino, a visão de mundo e o sentimento a respeito da condição simultânea de professor e de aluno. A presença de certas representações sociais, a exemplo das habitualmente referidas ao trabalho do professor, em geral, foi outro elemento comum no pensamento do aluno-professor. A seguir trataremos da interpretação do “imaginário” deste aluno a partir de sua perspectiva e da sua visão do formador.

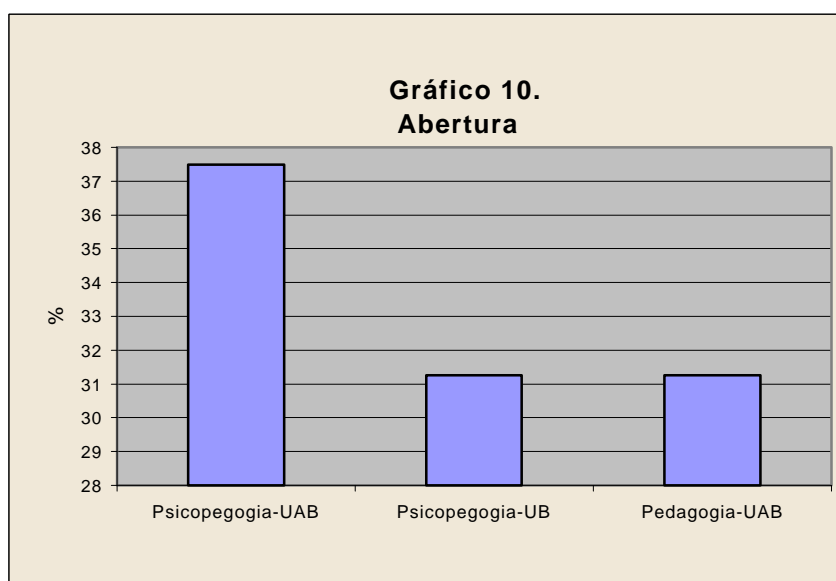
7.2. Interpretação do pensamento do aluno-professor.

Que busca o aluno-professor através da licenciatura?

A categoria **ampliação** foi a resposta dos entrevistados a pergunta acima e informa com todas as letras que o aluno-professor (AP) busca através das licenciaturas de Psicopedagogia e de Pedagogia ampliar o conhecimento sobre o ensino. Infere-se que a diplomatura não tenha sido suficiente insuficiente para preparar os entrevistados para assumirem os desafios e as atividades próprias da vida docente. Seria ingênuo pensar que os entrevistados cursam uma licenciatura exclusivamente para preencher os vazios teóricos e as dificuldades que a prática oferecem. Dificuldades que, em parte, podem ser compensadas pela educação permanente, seminários, internet, livros e outras atividades pensadas para o professor. O horizonte de futuro do aluno-professor com respeito ao seu retorno a universidade está vinculado a outras categorias extraídas da pergunta relacionada com sua busca através da licenciatura. A categoria *ampliação* representa 94% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Em termos de carreira esta categoria é mais significativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo 36,6% do julgamento de 30 alunos-professores. (gráfico 9).



A categoria **abertura** representa 50 % da opinião dos 32 alunos-professores entrevistados (anexo 5). Ela comunica que o interesse pela licenciatura está, basicamente, relacionado com a *ascensão profissional* e a vontade dos entrevistados participarem de atividades mais *complexas e mais desafiantes*. Esta categoria é mais representativa para os alunos-professores de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 37,5% da opinião de 16 entrevistados (gráfico 10). A categoria *abertura* é importante para indicar o movimento do aluno-professor na conquista de outros postos de trabalho vinculados ou não a sua atual ocupação. Esta tendência no discurso dos entrevistados está associada as críticas que ele faz ao desenho curricular das licenciaturas, conforme se observará mais adiante.



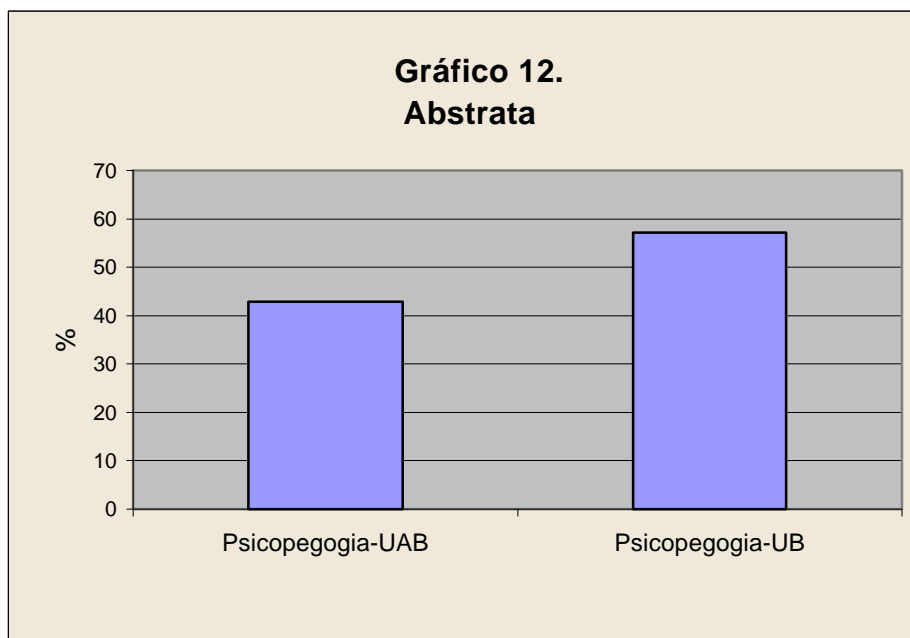
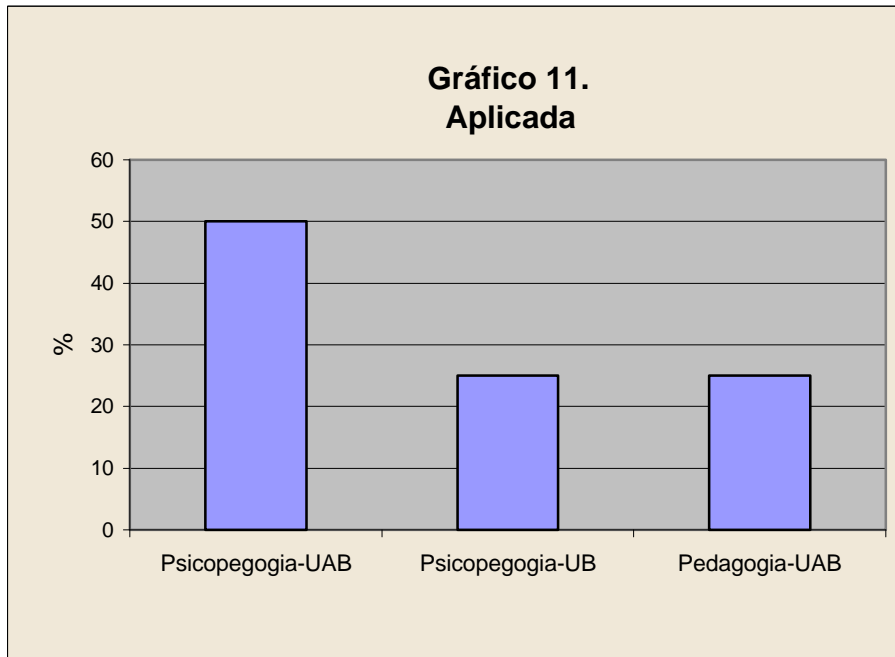
Na verdade, a categoria *abertura* é um reflexo das críticas formuladas pelos entrevistados ao desenho curricular das licenciaturas que estão cursando. Está em jogo neste caso as possibilidades que o currículo oferece em termos de horizonte de futuro para o aluno-professor. A queixa básica é o abandono de duas importantes saídas profissionais que facilitariam o acesso a atividades educativas em sentido amplo deste termo. Através da categoria *abertura* este aluno comunica seu desejo de abandonar o magistério no futuro próximo. Esta atividade não é vista como uma vocação, conforme veremos mais adiante quando trataremos sobre o julgamento deste sujeito acerca do trabalho do professor, em geral. Com esta categoria, o aluno-professor se expressou livremente porque se tratava de uma crítica externa, uma crítica que em nada comprometia sua atuação acadêmica.

A categoria **aplicada** representa o pensamento *pragmático* dos entrevistados e evidencia que parte de suas demandas se dirigem, especialmente, para o *como fazer*. Este dado deixa relativamente claro a crença dos alunos-professores a respeito do ensino como uma atividade técnica e pouco complexa. A ênfase nos meios em lugar dos fundamentos do ensino reforça a busca deste aluno por soluções e conhecimentos transferíveis referidos por alguns entrevistados, a exemplo de (AP11). Este entrevistado não é uma exceção, ao contrário, seu discurso reflete a mentalidade, a simpatia e a crença de muitos alunos-professores pelo conhecimento pragmático. Para estes alunos os problemas educativos podem ser resolvidos a priori e por este motivo confiam neste tipo de conhecimento. Estas evidências sugerem que o pensamento deste aluno se caracteriza pelo entendimento do ensino como uma atividade que comporta recomendações técnicas e padronizadas.

Uma crença que pretende aproximar o ensino de outras profissões que não possuem a natureza contraditória e profundamente humana que caracteriza o trabalho pedagógico, especialmente, o processo ensino-aprendizagem. Isto sem falar, por exemplo, nas características contextuais que exigem uma sorte de conhecimento e de reflexão sobre a realidade social e cultural, especialmente, para orientar as decisões do professor. A categoria *aplicada* representa 37,5% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Esta categoria é importante, sobretudo, porque indica a convicção e o lugar do conhecimento aplicado no pensamento do aluno-professor. Em termos de carreira esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB equivalendo a 50% da apreciação de 12 entrevistados (gráfico 11). O interesse pelas atividades práticas explica a busca pela licenciatura e desta forma se pode entender a presença deste aluno na universidade. Partindo disto, inferi-se que a mentalidade utilitária do aluno-professor está vinculada a sua crença no mundo do trabalho como um critério de verdade. Neste caso a realidade e a verdade são reflexos do cotidiano profissional dos entrevistados.

De igual modo se infere que a crença no ensino como uma atividade técnica também está relacionada *com a visão de mundo do aluno-professor e com a influência da tradição positivista nas reformas e nas concepções curriculares*. Crença reforçada pela confiança e identificação de alguns formadores com o paradigma técnico. Ademais deste aspectos, não podemos esquecer das cobranças que a sociedade faz a escola e aos professores, especialmente, em termos de resultados contabilizáveis. Estamos nos referindo ao relacionamento

entre escolaridade e empregabilidade que para muitos é automático e depende quase que exclusivamente da escola.



Não se pode abandonar a idéia de que vivemos momentos difíceis e que a pressão da sociedade sobre o trabalho do professor pode ter certa influência

no seu pensamento pragmático. Trata-se de uma hipótese que não pode ser descartada diante da vigência da concepção produtiva acerca do ensino, conforme se observou na mentalidade do aluno-professor. As cobranças não costumam ser do tipo de pessoa que a escola está ajudando a formar, ao contrário, costumam ser mais freqüente as exigências no terreno da preparação para a futura conquista de um posto de trabalho. Não se nega esta função da escola, mas ela não é a única e tão pouca a escolaridade é garantia de emprego. Um debate que amplia o interesse pela educação através de uma nova leitura a respeito do papel deste segmento na formação do indivíduo. Nesta direção está Fernández Enguita (1990) quando analisa as demandas sociais pela educação. Um interesse importante para repensar, inclusive, o debate acerca do trabalho além da reprodução alienante. Contudo, basta uma pequena olhada no cotidiano para se perceber o nível de desemprego e a dificuldade para conquistá-lo independentemente da quantidade de anos de escolaridade.

A categoria **abstrata** é uma forma de expressar a crença na prática e numa carreira orientada por ela e destinada a este mesmo propósito. Uma postura identificada com os postulados da perspectiva prática. 22% dos informantes disseram com clareza que as licenciaturas são muito teóricas e o uso da palavra teórica foi mais um recurso lingüístico dos entrevistados para comunicarem sua fé na prática sem a necessidade da repetição do termo. 22% é um percentual que traduz a opinião dos 32 entrevistados sobre sua preferência por um currículo concebido a partir do enfoque prático (anexo 5). Em termos de carreira, esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB correspondendo a 57,1% da opinião de 07 entrevistados (gráfico 12).

É evidente que o currículo é um instrumento concebido para atender também as necessidades sociais como parte do seu compromisso com o aluno e com a sociedade. Contudo, os entrevistados quando sustentam sua crença num currículo prático se distanciam da idéia do saber prático como um juízo moral e ético sobre o mundo e os seus objetivos. Partindo disto, fica relativamente claro que o conceito de currículo que os entrevistados manejam se aproxima da leitura deste instrumento como um conjunto de disciplinas logicamente ordenadas. Uma percepção identificada com as publicações que chegam as mãos dos alunos na época da matrícula para familiarizá-los com as disciplinas que terão que cursar em cada semestre letivo.

Não se pode dizer que esta não seja uma forma de se referir ao currículo, mas trata-se de uma percepção limitada. Na verdade, quando os entrevistados aludem a este aspecto do currículo não estão pensando nos princípios e nos fundamentos constitutivos deste instrumento. Com a categoria *abstrata* o aluno-professor quer deixar registrado sua discordância com a concepção teórica e filosófica que sustenta os currículos de Psicopedagogia e de Pedagogia. Em síntese, os entrevistados evidenciam sua crítica as crenças dos planejadores curriculares, especialmente, o entendimento destes especialistas acerca da formação do psicopedagogo e do pedagogo.

Independente da concepção de currículo dos entrevistados também está em jogo através da categoria *abstrata* o conceito de teoria. Os alunos-professores

sugerem que a teoria é uma contemplação vaga da realidade porque enfatizam a prática como ação e realidade. Estas falas são exemplares e caracterizam a qualidade do pensamento deste aluno acerca do que estamos dizendo: “...Hay muchos teóricos sueltos por ahí...” (AP 15). “ Faltan conocimientos que nos ayuden directamente a la práctica” (AP 11). “ ...aquí nos venden mucha utopía” (AP 3). Como se pode perceber não se trata do debate sobre os vínculos entre a teoria e a prática que na atualidade continua tendo acolhida e lugar. Um debate que examina a questão do primado entre uma e outra e, inclusive, o papel da praxes. Ao contrário disto, o pensamento dos entrevistados a respeito da natureza abstrata das licenciaturas está mais identificado com o entendimento do senso comum e com as representações sociais sobre a teoria. Está presente na fala dos entrevistados a confiança no conhecimento aplicado, particularmente, pela crença na sua transferência para a realidade profissional do aluno-professor.

Está relativamente evidente que os alunos-professores entendem a teoria como descrição, explicação e interpretação da realidade. A primeira vista se pode pensar que se trata de uma crítica ao passado contemplativo e desinteressado das ciências sociais. O que está em jogo na crítica ao currículo como abstrato é a simpatia dos entrevistados pelos paradigmas de cunho positivista. Não estamos convencidos de que este aluno desconheça outros paradigmas e outros enfoques sobre o conhecimento. O aluno-professor deve saber que as ciências sociais produzem um conhecimento para intervir na sociedade. Uma postura que informa o distanciamento desta ciência da tradição romântica que caracterizou alguns dos seus momentos. O discurso deste aluno evidencia uma perspectiva ideológica acerca da ciência e neste terreno não há lugar para o pensamento mágico e ingênuo, sobretudo, pela passagem anterior deste aluno pela universidade. A simpatia ao paradigma positivista está relacionada com a identificação do aluno-professor com a concepção de realidade e de mundo presentes neste enfoque.

A prática aparece como uma demanda intencional e, portanto, pode ser interpretada como uma forma de conceber o mundo e o ensino. Isto fica evidente diante do silêncio e da ausência de debate sobre a natureza política, ideológica, humana, ética e moral do ensino. Juntando as categorias *aplicada* e *abstrata* obtivemos a categoria **praticidade** que representa 53,1% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 4 - tabela síntese). Uma apreciação favorável ao currículo como instrumento que responde as necessidades formativas do aluno-professor, particularmente, no âmbito do conhecimento aplicável. Em termos de carreira o consórcio entre estas duas categorias acima referidas apresenta estes percentuais: 41,1% Psicopedagogia-UAB e Pedagogia-UAB e 17,6% Psicopedagogia-UB correspondendo ao julgamento de 17 entrevistados. Conforme se pode perceber o aluno-professor da UAB demonstra mais simpatia por este tipo de conhecimento do que seu colega da Universitat de Barcelona.

É certo que a perspectiva prática avançou consideravelmente em relação a perspectiva técnica, sobretudo, na concepção do professor reflexivo. De modo geral, não se faz oposição ao professor reflexivo porque se reconhece a importância do profissional consciente do seu fazer. Contudo, discute-se a qualidade da preparação do professor reflexivo para emitir um juízo de valor a

cerca do bem e do mal no terreno do ensino. Aqui se trata de prestar atenção ao que Liston e Zeicher (1993) chamam de bons motivos ou boas razões educativas. Em outras palavras, os argumentos destes autores equivalem a reflexão sobre o valor do conhecimento para o aluno aprender. Neste sentido, é que também se deve entender o conceito de professor reflexivo e, em particular, de reflexão no contexto da atividade educativa. Portanto, saber bem é diferente de simplesmente saber, pois, saber bem acerca do ensino implica em ter consciência do valor moral e ético do conhecimento importante para a vida do indivíduo e para a sociedade. Um discurso que esteve ausente na fala dos entrevistados, particularmente, porque a crença na prática se afasta dos princípios do saber prático como juízo de valor a respeito do mundo e dos seus objetos.

A questão de fundo não é a competência técnica do professor, mas sua capacidade para refletir e emitir um juízo sobre o bem, o mal, o justo, o injusto, o legítimo e o ilegítimo. Portanto, trata-se de examinar a capacidade do professor para avaliar o conhecimento e seus impactos no aluno e na sociedade. Os entrevistados não situaram sua demanda por um currículo prático pensando nestes aspectos, especialmente, porque os conceitos de prático e de prática dominados pelo aluno-professor não pertencem esta tradição. Ao contrário, suas demandas estavam mais próximas das preocupações cotidianas relativas ao *como fazer e ao como atuar*. Uma crença que não contempla o ensino como uma atividade diretamente vinculada a um contexto complexo e problemático que não suporta soluções externas e transladas de outras realidades.

A referência ao currículo como um instrumento demasiadamente abstrato está relacionado a relação entre o conhecimento teórico e a realidade dos centros educativos. Esta idéia mais uma vez sugere que os entrevistados se identificam com o discurso positivista que defende a produção de um conhecimento predicativo para orientar as ações e os problemas educativos. Para esta racionalidade, o papel da teoria é de conhecimento explicativo sobre a realidade. Neste sentido, a teoria é a “ferramenta” que dirige a prática na resolução de problemas concretos. Tudo leva a pensar que o entendimento dos entrevistados a respeito do currículo como um instrumento abstrato e teórico tem sua origem num aprendizado anterior. Numa experiência onde a teoria foi tratada no seio da tradição positivista ou através do debate contemplativo e desinteressado que a caracterizou num dado momento de sua história.

É discutível o vínculo entre teoria e prática no terreno da praxe, mas é criticável a crença no positivismo como a racionalidade mais idônea para articular a teoria e a prática, sobretudo, quando se trata do ensino. Esta racionalidade é limitada para entender a realidade como uma construção dos sujeitos históricos e sociais. No âmbito educativo este paradigma separa os meios dos fins e no cotidiano a leitura que se faz desta dualidade é de subordinação dos últimos aos primeiros. Uma separação equivocada, mas também ideológica que ao acentuar a importância dos meios sobre os fins “descuida” da análise das dimensões ética, moral, política, ideológica e humana que caracterizam o ensino. Não resta dúvida de que se trata de uma perspectiva despolitizada acerca da educação e do ensino ao concebê-los desta forma. Um entendimento que traduz a lógica economicista de eficiência e de eficácia

máximas numa atividade, essencialmente, problemática, incerta, rica, humana e contraditória.

Os entrevistados não se mostraram preocupados com o debate entre a teoria e a realidade para refletirem sobre seu contexto. Uma atitude que os ajudaria a encontrar as melhores respostas para os problemas do centro educativo que trabalha o aluno-professor. Ao contrário, eles enfatizaram ao longo do seu discurso a busca por soluções concretas porque consideram as licenciaturas demasiadamente teóricas. O aluno-professor busca um currículo desenhado para dar respostas práticas aos problemas de sua realidade profissional e ao seu futuro trabalho após o término das carreiras.

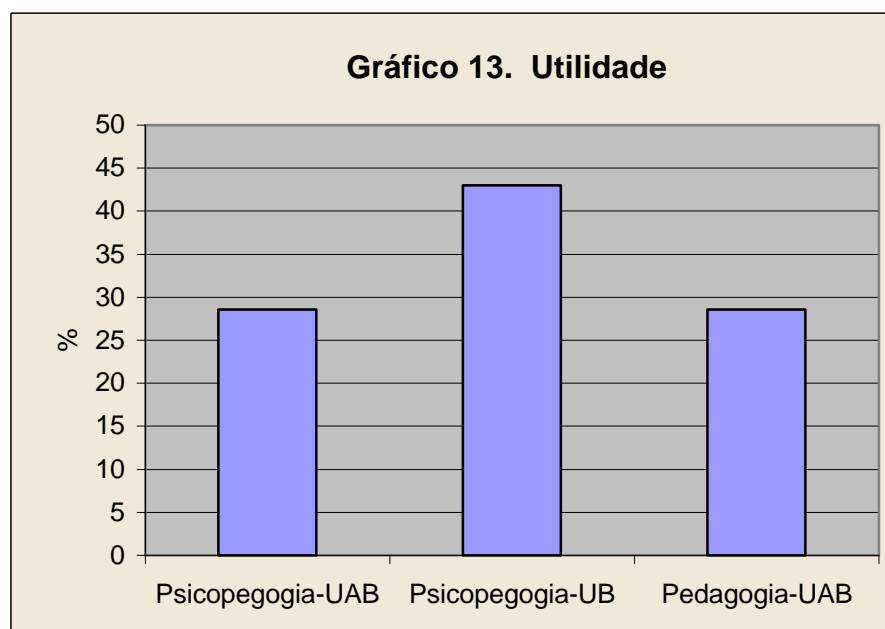
Neste sentido, os entrevistados acreditam que o valor do conhecimento está no estabelecimento de vínculos diretos e imediatos com a realidade objetiva, em particular, com seu mundo profissional. Por outro lado, o aluno-professor está fazendo um *juízo sobre a metodologia do formador* e ponderando sobre seu estilo de aprendizagem. Estamos diante de um discurso sobre o nível de tolerância a informação teórica deste aluno. Em síntese, estamos diante de um tipo de aluno que comunica sua demanda pelo conhecimento prático para ampliar sua capacidade de resposta educativa. Chama atenção o pouco interesse do aluno-professor pelo desenvolvimento de sua capacidade reflexiva que repercutirá no seu trabalho atual e futuro.

As categorias extraídas da pergunta relativa as buscas do aluno-professor com a licenciatura refletem o pensamento utilitário deste aluno e sugerem uma concepção de escola como um espaço auto explicativo. Em parte, esta forma de pensar está ligada as influências de certas tradições pedagógicas na formação do professorado, especialmente, a positivista, conforme nos referimos em anterior oportunidade. Em síntese, a pergunta acima referida não provocou no aluno-professor um debate humanista, social e ético sobre o ensino. Este aluno não está acostumado a examinar o ensino fora dos paradigmas técnico e prático. Razão que, em parte, justifica sua mentalidade identificada com os discursos orientados para a eficácia e a eficiência da gestão da educativa.

Que aspectos deveriam ser tratados na licenciatura?

Com respeito a pergunta acima o discurso dos entrevistados está caracterizado nestas três vertentes: o *currículo*, a *metodologia do formador* e a *coordenação* que, naturalmente, comporta os aspectos administrativos, didáticos e pedagógicos das carreiras. A categoria **utilidade** (anexo 5) representa 44 % da opinião dos 32 alunos-professores. Esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB correspondendo a 43% do julgamento de 14 alunos-professores (gráfico 13). Valor que indica a preferência de um importante número de entrevistados acerca da concepção prática do currículo. Mais uma vez se torna evidente a mentalidade pragmática e a busca de conhecimentos aplicáveis como o centro da preocupação dos entrevistados. Neste caso, trata-se da postura política deste aluno com respeito a concepção curricular.

O discurso sobre a utilidade é tributário da crença dos entrevistados no pragmatismo pela defesa da aplicabilidade do conhecimento. Os alunos-professores com esta categoria declaram sua simpatia pelo conhecimento que facilita o encontro de respostas aplicáveis as suas necessidades didáticas e pedagógicas como professores. Com esta atitude afirmam sua crença na verdade como o conhecimento resultante do binômio eficácia e utilidade. Deste modo também manifestam pouca simpatia ao conhecimento que explica e interpreta a realidade. Neste caso criticam a postura teórica, especialmente, porque reclamam pelo conhecimento transferível. Os entrevistados que sustentam esta perspectiva não se constroem em publicar sua demanda por um conhecimento pré fabricado. Algo próximo a idéia do conhecimento como um grande supermercado no qual o professor pode encontrar nas inúmeras prateleiras deste moderno armazém soluções, receitas e medidas prontas para serem consumidas ou utilizadas em qualquer instituição educativa.



Este discurso não somente comunica a perda das dimensões ética, moral, política e ideológica no discurso dos entrevistados sobre o ensino como também o completo abandono de sua natureza histórica. E por natureza histórica estamos entendendo o ensino como uma atividade situada e realizada por sujeitos concretos. Pessoas cujas vidas são relatos de experiências particulares que não cabem nos esquemas pré determinados de paradigmas que concebem e interpretam a realidade distante da complexidade e da contradição.

Os alunos-professores através da categoria *utilidade* comunicam sua proximidade com os princípios da racionalidade instrumental, particularmente, com o paradigma técnico. Uma racionalidade que até hoje influencia a mentalidade de professores e de outros profissionais da educação com novos nomes e novos conceitos para velhos esquemas. A utilidade das coisas e do conhecimento no interior deste paradigma não tem nada em comum com o debate acerca da técnica desenvolvido em suas origens, sobretudo, porque

técnica era entendida como cultura. Uma concepção que a relacionava diretamente o homem e com sua atuação na natureza para transformá-la e, naturalmente, interpretá-la. A técnica significava a passagem do homem pela história, pela sociedade e pelo seu contexto imediato. O discurso dos entrevistados influenciado pela perspectiva técnica, herdeira da racionalidade instrumental, não guarda nenhuma relação com o que acabamos de examinar. Ao contrário, uma profunda distancia, sobretudo, porque a racionalidade instrumental afirma o primado dos instrumentos sobre o homem e a sociedade. Uma convicção que desumaniza o indivíduo ao subordiná-la a tecnologia.

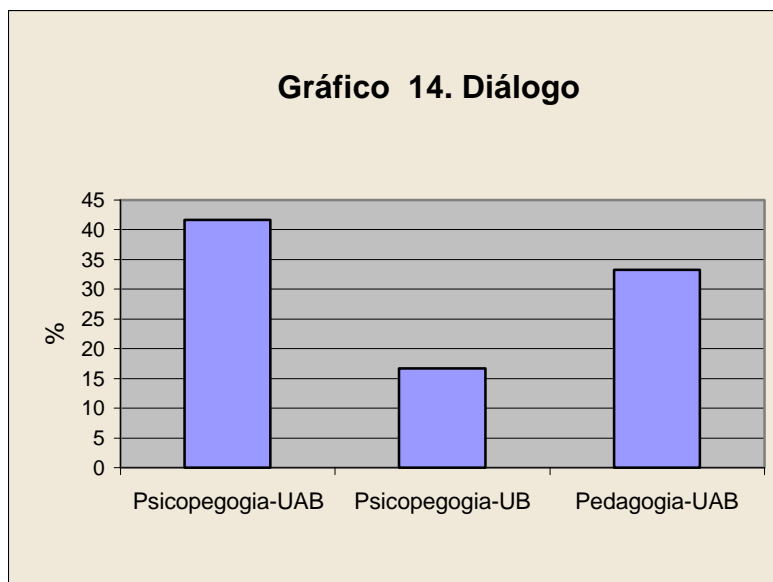
Que utilidade há neste tipo de conhecimento?. Que papel desempenha o professor no ensino quando ele está distante do conhecimento? Por quê se prefere o conhecimento aplicado em lugar do reflexivo? Estas e outras perguntas não estavam na mente e no coração dos entrevistados quando enfatizaram a busca pelo conhecimento instrumental. O aluno-professor não refletiu sobre o papel das palavras e dos conceitos que invadem a literatura e o mundo educativo. Estamos vivendo tempos de *momo*, um tempo no qual é permitido inverter e transgredir a ordem das coisas sem maiores preocupações com o valor das palavras e dos conceitos que, as vezes, aparecem como inócuos quando são ideológicos.

A educação tem se revelado como um campo receptivo a certos *modismo*, a exemplo da adesão a referências e a paradigmas alheios a sua natureza. Está se tornando habitual travesti os significados de termos e de conceitos para satisfazer interesses que não são os educativos e os sociais. Uma espécie de *alegria conceitual* que permite o uso e o abuso de conceitos carregados de informação ideológica em contextos opostos aos de sua origem. Estamos presenciando esta *alegria* no ensino com a invasão do vocabulário empresarial como se o mundo educativo pudesse ser explicado pela lógica de mercado.

A segunda mais importante categoria é **diálogo** e representa 37,5% do pensamento dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as carreiras, esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 41,6% o julgamento de 12 entrevistados (gráfico 14). Conforme se pode observar neste mesmo gráfico, a categoria *diálogo* é menos importante para os entrevistados de Pedagogia-UAB equívulendo a 16,6% da opinião de 12 entrevistados. Esta categoria foi construída pela freqüência de comentários, a exemplo da *falta de diálogo*, do *desaproveitamento do saber* do aluno-professor e da *ausência de intercâmbio de experiência* entre o aluno-professor e o formador. E finalmente, *estudo de casos vividos* por este aluno ou por outros professores. Estamos diante de uma categoria que segundo os entrevistados justifica e explica seu silêncio nas aulas.

Não resta dúvida de que o diálogo é uma importante forma de comunicação entre professor e aluno quando ultrapassa as fronteiras da transmissão do conhecimento. No ensino, com freqüência, o diálogo continua sendo uma conversa técnica ao redor do conteúdo em lugar do encontro entre pessoas além das palavras. Um encontro especial porque se trata de comunicação através de significados compartilhados. Não se pode dialogar quando as pessoas desconhecem os sentidos das palavras, dos termos e dos conceitos, pois, uma conversa desta natureza é um monólogo e jamais um diálogo. O

diálogo fora desta referência é pobre tanto para o formador quanto para o aluno-professor. Empobrece o primeiro ao transformá-lo num divulgador de conhecimento, uma atividade que pode ser realizada pela tecnologia através das aulas em vídeo. Por sua vez, empobrece o aluno ao imaginá-lo como uma espécie de recipiente vazio que deve ser preenchido com a transferência do conhecimento, conforme nos advertia Freire com a pedagogia bancária. Uma tradição que encontra acolhida ainda em muitas geografias apesar das críticas e da produção de outros conhecimento .



O diálogo que interessa aos entrevistados é uma classe de conversa que deveria ser uma prática constante no mundo do educativo, uma espécie de comunicação na qual o problema do outro pode ser o meu problema também. Uma atitude de responsabilidade e de solidariedade com a necessidade do outro examinar o mundo e seus objetos. A categoria *diálogo* expressa, especialmente, a necessidade do aluno-professor por esta espécie de conversa. Neste caso a demanda dos entrevistados se aproxima muito do conceito de diálogo defendido Buber (citado por Mora, 1990:807). *Um diálogo que se caracteriza por um encontro de vida com homens que se comunicam através do eu e do tu.* Esta categoria é valiosa porque continua sendo habitual no mundo educativo, o diálogo como transferência do conhecimento em lugar do encontro de pessoa a pessoa. Não se trata de abandonar esta dimensão do diálogo educativo, mas de transcendê-la.

A categoria *diálogo* tem uma relevância fundamental no ensino porque implica em compreensão e isto os entrevistados enfatizaram em diferentes oportunidades. O relacionamento entre professor e aluno anda desgastado como acontece com os demais vínculos entre as pessoas. As vezes, quando os alunos falam sobre compreensão soa em muitos ouvidos como um pedido para facilitar algo ou para desculpar falhas e omissões. Diante disto e de outras coisas está claro que é preciso resgatar o significado do termo compreender porque o ensino é encontro entre sujeitos. Recuperar a importância deste vocábulo é recordar a idéia de que compreender é buscar sentido, reconstruir as situações que produziram um acontecimento ou um fenômeno para

entender os motivos. Deixar de entender o relacionamento entre professor e aluno fora do contexto da compreensão é educar pela metade. Educa-se pessoas, indivíduos que vivem circunstâncias que podem justificar determinados comportamentos educativos. Se uma das tarefas do ensino é significar o conhecimento e preparar o aluno para produzir novos significados, isto deve ser um convite para vivenciar a compreensão dos valores e das intenções dos indivíduos no cotidiano educativo.

Esta categoria assume importância, especialmente, pelo fato dela oferecer outros dados a respeito do pensamento do aluno-professor, independente da pontuação que ela tenha recebido. Além destes aspectos, a categoria *diálogo* é interessante porque nos permite refletir sobre esta forma de conversa como um instrumento que media o relacionamento entre o formador e o aluno-professor, especialmente, através do saber deste último acerca do ensino. Aqui nos encontramos com outro aspecto reclamado pelos entrevistados que diz respeito ao papel do formador com a compreensão da condição de aluno e de professor dos entrevistados. Em termos concretos os entrevistados reclamam oportunidades para o formador assessorá-los e, naturalmente, reivindicam contato mais direto e cúmplice com o professor universitário. Os entrevistados sugerem em suas falas simpatia e disponibilidade para estreitarem uma relação mais próxima com o formador.

Muito se pode escrever sobre o valor e o lugar do diálogo no ensino e Freire (1985) é uma voz importante, particularmente, quando ele dizia que a boa comunicação se estabelece com a admiração dos indivíduos acerca de um mesmo objeto. Sábias palavras de quem experimentou em diferentes lugares com diversos homens o diálogo. Este pensador tem razão ao se referir a importância da admiração para o diálogo, particularmente, porque esta palavra na língua portuguesa traduz também o sentimento de consideração por alguma coisa digna de “*amor*”. Para pensadores e filósofos dos primeiros tempo, a admiração era um dos princípios fundamentais do saber e, inclusive, Plantão e Aristóteles diziam que não havia ato de filosofar sem admiração, portanto, sem amor (Mora, 1994).

Diante disto não se pode deixar de considerar que admirar é uma atitude de surpresa, de inquietação, de dúvida e de espanto do homem diante do mundo e de seus objetos. Estar no mundo sem admirá-lo é aceitar os fatos e os acontecimentos como dogmas. Não estamos simplificando o conceito de admiração, sobretudo, porque no terreno da filosofia a admiração tem graus diferentes e não se trata de um simples susto diante da realidade, especialmente, porque admirar e refletir são atitudes próximas. Portanto, admirar algo, a exemplo do conhecimento equívale a uma espécie de reflexão. Admirar é importante para desmobilizar o dogmatismo e o ceticismo diante da vida já que admirar é uma espécie de reflexão.

O importante é que a categoria *diálogo* revela outros dados a respeito do pensamento do aluno-professor, por exemplo, *a maneira como ele se sente e deseja ser tratado*. Na verdade, os entrevistados gostariam de dialogar com o formador e eles comunicam que o diálogo seria o instrumento de mediação. Através do diálogo os entrevistados querem estreitar laços com o formador mediante um saber que eles possuem. Indiretamente o aluno-professor através

desta categoria está reconhecendo que uma das virtudes do diálogo é o encontro entre homens iguais. Este reconhecimento, em parte, é fruto da condição de professor do entrevistado e da certeza de que através do diálogo os indivíduos trocam informações, significados, percepções e até mesmo afeto. O diálogo é também um encontro amoroso entre os homens já que o acolhimento é uma das características deste tipo de conversa. O aluno-professor conhece as virtudes do diálogo como instrumento para a aprendizagem e através dele seria mais fácil reconstruir posturas equivocadas e revisar os compromissos, a exemplo da aprendizagem deste aluno.

A falta de diálogo é decorrente de múltiplos fatores, a exemplo do número reduzido de alunos-professores nas licenciaturas, da liberdade de cátedra, do estilo de formador e até mesmo do fato das carreiras não terem sido desenhadas para ampliar o conhecimento do aluno que é professor. Estamos diante de elementos que complicam, mas que não obstruem o diálogo, especialmente, porque as mudanças dependem do tato e da sensibilidade pedagógica do formador diante das necessidades dos alunos. Não resta dúvida de que se trata de uma interessante e possível negociação ainda que o aluno-professor seja minoritário nas licenciaturas.

Neste terreno o formador está mais uma vez em situação de vantagem, pois, muitas decisões curriculares estão relacionadas com sua liberdade de cátedra e o poder que seu “status” lhe oferece. O ensino é uma atividade que ocorre a partir da interação entre os indivíduos e neste campo sempre existe um certo espaço para negociar. De igual modo que não se pode refletir sobre esta categoria sem considerar o papel do aluno-professor na dinâmica da sala de aula. Esta fala é um bom exemplo para conhecer o outro lado desta realidade que aparece neste comentário: “...*aunque yo en la Universidad asuma una postura de alumno que recibe unos conocimientos sobre una práctica que conoce*” (AP.31).

O discurso desta entrevista é interessante, particularmente, porque a qualidade do seu silêncio revela seu nível de consciência acerca da sua atitude. Está evidente que se trata de um comportamento consciente e baseado em algum tipo de logro por parte da entrevistada com esta conduta. O silêncio também é uma espécie de resistência política diante de uma situação que para o indivíduo é pouco permeável a transformação. No caso da entrevistada acima se trata de uma correlação desigual de força entre ela e o formador.

A resistência na sala de aula é um tema bastante estudado, inclusive, por Fernández Enguita (1990) e outros autores que se dedicam a esta temática. A atitude de silêncio do aluno nem sempre significa passividade, ao contrário, também pode indicar conhecimento e consciência sobre suas desvantagens. O professor tem poder e dispõe de instrumentos de controle concedidos pela instituição educativa. O aluno-professor não é ingênuo, sobretudo, porque na sua condição de professor, ele goza de direitos e de prerrogativas semelhantes as do formador. Este aluno sabe que se trata de um relacionamento desigual porque a universidade para conferir o título ao aluno transfere para o professor privilégios que vão desde o controle da frequência as aulas até a formulação das atividades acadêmicas, a exemplo dos exames.

Partindo disto, falar a respeito da passividade do aluno implica em reconhecer o poder e a resistência na sala de aula, especialmente, porque este espaço não é neutro, inócuo e harmonioso. Ao contrário, é um palco de conflitos de valores desde os culturais até os políticos, mas ao mesmo tempo um lugar de possibilidades para construir a experiência educativa. A negociação entre aluno-professor e formador é uma das estratégias para facilitar o diálogo e criar espaços para este aluno ter um certo protagonismo, comunicar sua vivência e seu saber com o ensino. Este sujeito tem coisas importantes a dizer e a respeito disto um entrevistado assim se posiciona: “ (...) *Puede ser que un alumno-profesor tenga más experiencia en un campo determinado que el profesor universitario, y esto hay que aprovecharlo para todo el grupo*” (AP.32).

Postura semelhante é compartilhada por estes formadores quando dizem:

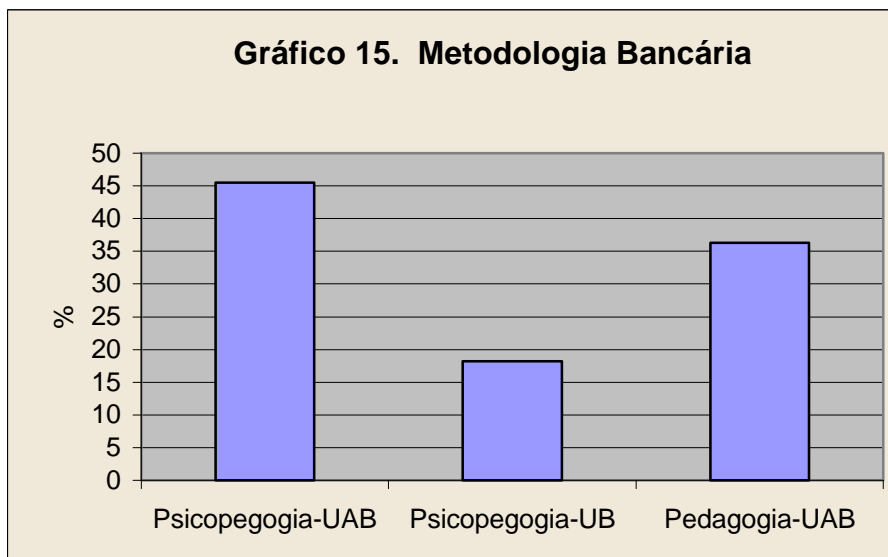
“(...) Ellos podrían aportar a sus compañeros no docentes, y también al mismo profesor universitario ideas, inquietudes, aspectos esenciales de la educación...evitando así un proceso de enseñanza-aprendizaje universitario excesivamente “teórico” y descontextualizado respecto a la realidad educativa”. (FA. 4).

“El alumno-profesor es un interlocutor importante y sus aportaciones pueden ser más válidas que a de los formadores en determinados asuntos, sobre todo, por su práctica y vivencia con la enseñanza” (FA.15).

Nestes últimos depoimentos a tendência freqüente incidiu sobre aulas magistrais que pouco facilitam o diálogo e a troca de experiência. É de conhecimento público que as aulas magistrais tem vantagens e limites e os derradeiros devem ser considerados no momento de decidir sobre o melhor tratamento a ser conferido ao conteúdo. Naturalmente que não se critica as aulas magistrais em si mesmas, mas a sua constância já que elas não facilitam um relacionamento mais próximo entre formador e aluno-professor. Os comentários dos formadores são sinais indicativos de que este aluno deve ser mais ativo no processo ensino-aprendizagem porque tem uma prática e um saber, as vezes, desconhecidos, inclusive, por alguns formadores, segundo a opinião de determinados professores universitários entrevistados.

A quarta categoria é **metodologia “bancária”** (anexo 5) representa 34,3% da opinião dos 32 entrevistados. Com esta categoria, o aluno professor sugere que a tradição conservadora criticada, especialmente, por Freire na década 70 continua viva no seu cotidiano de aprendizagem. Em termos de carreira a categoria *metodologia “bancária”* é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo a opinião de 45,5% dos 11 entrevistados (gráfico 15). Conforme se pode observar neste mesmo gráfico esta categoria é menos significativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB já que representa 18,2% do julgamento de 11 entrevistados. Durante as entrevistas pudemos observar que as salas de aula de Psicopedagogia da Universitat Autònoma preservam símbolos, a exemplo de cadeiras fixas no chão e um “tablado” para o formador. Insígnias de um passado saudosista que reporta a um tempo de pouco espaço para as trocas subjetivas e de conteúdo entre aluno e professor. Época que defendia o ensino como uma atividade centralizada na pessoa do professor, nos métodos, nas técnicas e nos

conteúdos. Diante desta crença o aluno não era concebido como uma indivíduo ativo e os processos de interação não eram valorizados.



Independente da história, o relacionamento entre professor e aluno não deveria ser estruturado a partir de vínculos distantes de um clima de confiança e de receptividade. A abertura política e os avanços no pensamento pedagógico recomendam outro tipo de abordagem entre os sujeitos da educação. A categoria *metodologia “bancária”* represente a percepção os entrevistados sobre seu relacionamento com os formadores.

Esta fala é um exemplo da qualidade da informação que constitui esta categoria: *“La formación universitaria sigue estando pensada para los “jóvenes, ni se tiene en cuenta a las personas de más edad ni a los que estamos en activo a nivel laboral...”* (AP.32). Apesar disto é possível um tratamento metodológico que contemple a diversidade do alunado presente nas licenciaturas. Muitos entrevistados disseram que o aluno-professor pode ser lembrado através destas atividades: *estudo de casos; troca de experiência e ser transformado em tutor do aluno sem experiência no magistério*. Em síntese, os entrevistados comunicam seu desejo de terem protagonismo na licenciatura e esta convicção aparece de forma mais clara nesta reflexão:

“...alumno-profesor debería tener un mayor protagonismo, y no sólo limitarse a realizar más trabajos en grupo... todo eso está muy bien pero hay que ir más allá, más autonomía, más poder decisorio, más intervención y, por supuesto, más responsabilidad... creo que estaría muy bien que los alumnos-profesores que estamos acabando la carrera nos dieran la posibilidad de tutorizar a los alumnos universitarios que empiezan, a ayudarles, aconsejarles y guiarles. La atención individualizada mejoraría considerablemente nuestra autoestima y responsabilidad también, y en definitiva estaríamos llevando a la práctica estrategias pedagógicas aprendidas en la carrera; creo que habría que pensarlo mucho antes de darle forma a ésta propuesta-innovadora pero los resultados serían muy positivos tanto para los alumnos (alumnos-profesores) como para los profesores universitarios” (AP. 32).

Trata-se de uma proposta possível e, inclusive, havíamos pensado nela como uma das sugestões para esta tese, mas que deve ser considerada no âmbito de outras medidas, a exemplo do estudo das “teorias” implícitas do aluno-professor. É preciso também estabelecer espaços curriculares para a reflexão da prática e do conhecimento deste aluno. Neste sentido, seria interessante transformar o aluno-professor em co-tutor do aluno sem experiência no magistério, inclusive, como uma oportunidade para este aluno investigar aspectos importantes de sua experiência com o ensino. Uma vivência dirigida por um projeto de estudo e de investigação que ajudariam o aluno-professor reconstruir o saber e a prática através de um vínculo mais dinâmico entre a teoria crítica e a realidade educativa reflexionada.

Através da categoria *metodologia “bancária”* os entrevistados estão trazendo a luz uma certa tendência por parte dos formadores com o uso do conteúdo para compensar déficit teórico. Naturalmente que um profissional deve ter uma competência teórica e dominar um conjunto de conhecimentos importantes para a reflexão de seu trabalho profissional. É compreensível a preocupação com a aquisição do conhecimento, inclusive, porque os entrevistados manifestaram em algumas categorias a necessidade de ampliar o conhecimento sobre o mundo educativo. Esta atitude se torna mais relevante quando associada a uma metodologia mais dinâmica na qual o aluno-professor encontra espaço para fazer contato com seu saber e com sua prática. Não resta dúvida de que as metodologias que enfatizam um diálogo autêntico entre o professor e o aluno resultam numa aprendizagem mais rica, mais produtiva e, inclusive, podem ajudar a diminuir os efeitos secundários das licenciaturas que não foram desenhadas para o profissional do magistério.

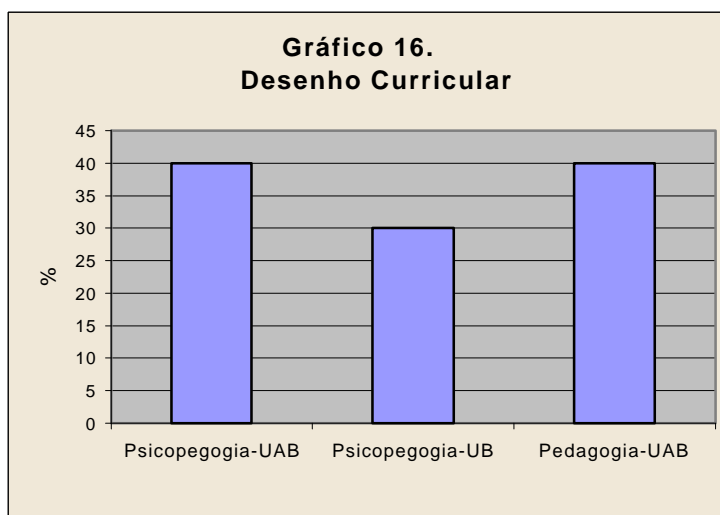
Esta categoria oferece uma interessante oportunidade para pensar outras formas metodológicas capazes de contemplarem a pessoa do aluno. O ensino não se dirige a indivíduos abstratos e ausentes, mas a um aluno particular, concreto com cara e sobrenome. Indivíduos historicamente situados e que têm um percurso pessoal e profissional. Histórias quase sempre ignoradas pelos professores formados noutra tradição pedagógica. Aqui está em questão outro enfoque sobre o ensino e, naturalmente, a possibilidade deste aluno sair do anonimato que ele vive na universidade. Independente do aluno ter experiência profissional ou não, ele é uma pessoa que tem história e esta história deveria ser importante na sua trajetória universitária, especialmente, quando se trate de licenciaturas da família da educação. O ensino não se caracteriza apenas pelo cruzamento de culturas, mas também pelo encontro de subjetividades que, as vezes, não recebe a merecida atenção. Neste sentido, deve-se pensar acerca das contribuições que oferecem o método biográfico e, em particular, examinar suas possibilidades de uso nas licenciaturas que contemplam o aluno-professor.

Esta relativamente claro mediante esta categoria que muitos entrevistados não se sentem confortáveis com a metodologia tradicional, especialmente, porque ela encerra uma prática de distanciamento entre professor e aluno. Está provado que existe uma desigualdade entre estes dois sujeitos e aqui também estamos nos referindo as diferenças de privilégios no plano institucional. Na universidade, o protagonismo do formador também aparece através destes aspectos: eleição do conteúdo, do sistema de avaliação, da metodologia e de

outros elementos que estão sob o domínio do professor universitário. Questionar estes fatores não significa desconhecer o ensino como uma atividade institucional, mas trazer a luz e ao debate a complexidade de fatores que têm um certo peso na qualidade do relacionamento entre aluno-professor e formador.

Partindo do reconhecimento da estrutura de poder e de privilégio que têm o formador, a categoria *metodologia “bancária”* pode ser um convite para refletir sobre o relacionamento entre formador e aluno-professor distante do romantismo institucional. Através desta categoria, os entrevistados estão sugerindo um contato mais aberto através de aulas participativas. Em outras palavras, este aluno está criticando o protagonismo do professor universitário, do conteúdo e reivindicando espaços para debate. Embora a mentalidade dos entrevistados se caracterize pela busca do conhecimento do prático e aplicado. Por outro lado, o ideal de professor deste aluno se aproxima mais do estilo do docente concebido pela tradição humanista. Os entrevistados se identificam mais com professor que transmite o conhecimento e facilita espaços formais e informais para o diálogo, a crítica e a reflexão.

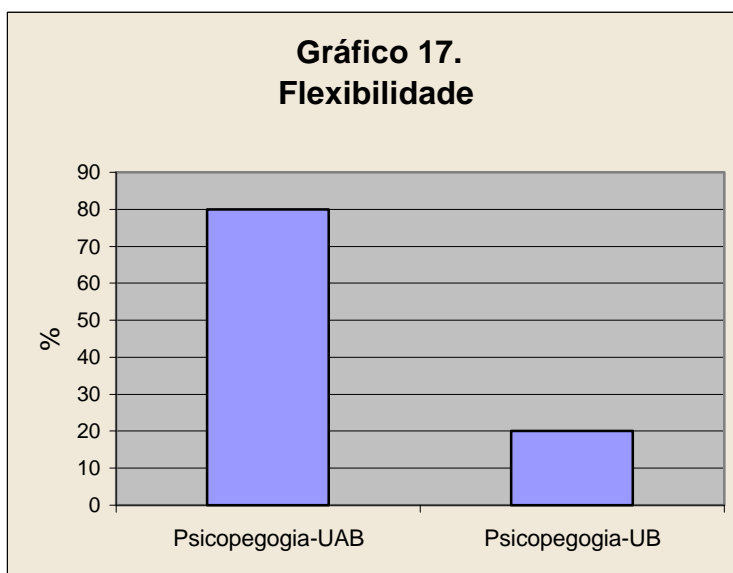
A quarta categoria é **desenho curricular** representa a opinião de 31,2% dos 32 entrevistados (anexo 5). Esta categoria comunica a necessidade de aproximar o aluno-professor do papel de psicopedagogo e de pedagogo. Em termos de carreira esta categoria não apresenta variabilidade na opinião dos entrevistados de Psicopedagogia-UAB e de Psicopedagogia-UB. 40% é o percentual que representa esta categoria nesta licenciatura nas duas universidades correspondendo ao julgamento de 10 entrevistados (gráfico 16). A primeira vista pode parecer inadequado o título desta categoria, mas esta idéia vai perdendo sentido quando se entende a dificuldade dos entrevistados na construção de representações sociais sobre o psicopedagogo e o pedagogo, especialmente, as atividades que estes profissionais devem desempenhar.



De fato não se pode produzir representações sociais sem a presença de conhecimentos prévios que devem ser ativados. Isto significa dizer que muitos alunos-professores não têm acesso a determinados conhecimentos e estímulos capazes de gerarem representações sociais acerca do desempenho e do trabalho do psicopedagogo e do pedagogo em diferentes âmbitos de atuação

destes profissionais. Segundo a literatura especializada construir representações sociais depende do acesso e da frequência de determinadas informações que nem sempre estão ao alcance de todos os indivíduos.

A quinta categoria é **flexibilidade** e através dela os entrevistados estão dizendo que o tempo é um impedimento na vida acadêmica do aluno-professor. O centro do debate desta categoria é a inadequação das licenciaturas as necessidades formativas deste aluno, particularmente, pelo fato delas não terem sido desenhadas para o aluno com experiência no ensino. Esta categoria representa 16% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 4). Com respeito as carreiras a categoria *flexibilidade* é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 80% da opinião de 05 entrevistados (gráfico 17). O tempo como resposta a pergunta relativa ao que deveria ser modificado nas licenciaturas só pode ser entendido partindo de um exame de outros fatores e condicionantes que estão associados ao ele. Longe desta leitura esta categoria ficaria sem sentido e a reflexão sobre o tempo igualmente inoportuna.



Na verdade, com esta categoria os entrevistados estão chamando atenção para a importância do debate sobre o tempo no processo ensino-aprendizagem. Não se constituiu uma novidade a oposição entre tempo pedagógico e tempo cronológico, mas o equilíbrio entre estas duas dimensões costuma ser frágil no cotidiano educativo. O habitual é seguir as normas de uma administração burocrática para administrar o tempo independentemente do ritmo dos sujeitos da educação e das especificidades do ensino. Correia (1996:71) recorda que a tradição pedagógica tem instituído o tempo como um dos elementos mais fortes da estrutura escolar e, inclusive, esta centralização cronológica pode ser vista no interior da instituição educativa através do privilégio conferido ao relógio e ao calendário como definidores da reflexão pedagógica. O professor, em geral, está submetido a uma pressão administrativa para cumprir um cronograma de trabalho num espaço de tempo previamente determinado pelas autoridades técnicas e de comando das instituições educativas. No nosso ponto de vista esta categoria coloca em evidência a necessidade de pensar a respeito do tempo em termos qualitativos

e, sobretudo, examinar a tradição do discurso quantitativo acerca deste fenômeno na cultura educativa.

A categoria **desarticulação** faz referência diretamente a coordenação das licenciaturas e representa 12,5% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Esta categoria foi extraída, exclusivamente, dos comentários do aluno-professor de Psicopedagogia-UAB equivalendo a 100% do julgamento destes entrevistados sobre o trabalho da coordenação. A categoria *desarticulação* é fruto das críticas que os alunos-professores fazem ao desencontro entre os formadores que provocam, particularmente, a repetição de conteúdos em diferentes disciplinas. Um tema que repercute na satisfação e na aprendizagem do aluno. A duplicidade de conteúdos pode desmotivar o aluno mesmo quando se trata do estudante adulto e, em particular, do aluno-professor que tem clareza sobre sua busca na universidade através da carreira escolhida.

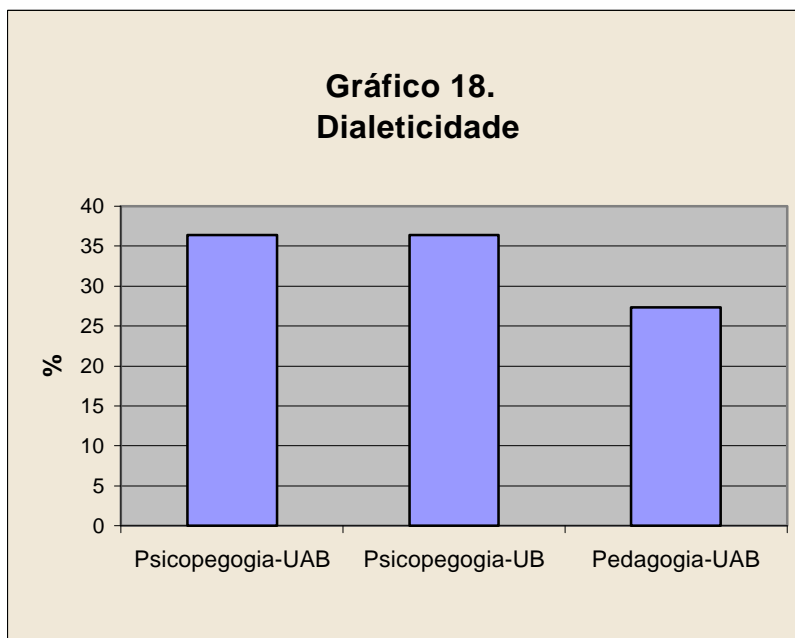
Ademais da crítica a repetição de conteúdos, alguns entrevistados disseram que os formadores tratam os temas com a mesma abordagem teórica e metodológica. Este último aspecto nos parece um pouco difícil de imaginar porque nenhum professor ensina a mesma matéria como o seu colega porque nenhum indivíduo faz nada igual ao outro. Os entrevistados estão tratando este assunto no âmbito da reprodução, especialmente, da reprodução mecânica que inibe as características da personalidade do formador. É certo que a rotina é um elemento com certa constância na vida na sala de aula, inclusive, para tornar produtiva a atividade docente. Seria um caos ensinar improvisado sempre.

Os entrevistados não se sentem lembrados pelo formador como os demais alunos sem experiência no magistério. Fato que tem certa repercussão no tipo de crítica que o aluno-professor faz aos formadores. Esta classe de crítica sugere que os entrevistados não consideram o ensino como um tipo particular de interação social. Este aluno não é uma estátua de mármore indiferente ao que acontece na sala de aula e tão pouco o formador é um ator que monologa para um público completamente sem voz. Está relativamente claro que os entrevistados estão criticando o estilo do formador e não se trata de uma crítica comum, mas de um juízo de valor realizado a partir da condição de professor dos entrevistados. Esta atitude no fundo revela uma espécie de competição, sobretudo, pelo fato do aluno-professor vivenciar na universidade apenas seu papel de aluno. É oportuno lembrar que a competição nem sempre implica em derrota, ao contrário, também implica em ganhos e vantagens. No caso do deste aluno a vantagem nesta competição branda e silenciosa é o protagonismo do seu papel de professor em determinadas questões, a exemplo das críticas ao formador.

Quais são as vantagens e as desvantagens que você percebe na licenciatura que está cursando?

A categoria **dialeticidade** representa 34,3% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Em termos de carreira esta categoria aparece de forma equilibrada na opinião do aluno-professor de Psicopedagogia das duas universidades, correspondendo a 36,3 % do julgamento de 11 entrevistados. Contudo, a

categoria *dialeticidade* é menos representativa para os entrevistados de Pedagogia-UAB equívulendo a 27,2% da apreciação de 11 alunos-professores (gráfico 18). As vantagens de cursar uma licenciatura na condição de aluno-professor estão relacionadas com outros elementos, a exemplo do valor do conhecimento para entender a teoria.



O argumento anteriormente citado ficou mais claro através destes verbos: *relacionar, comprovar e ajudar* que aparecem nas falas destes entrevistados (AP.1; AP.3; AP.6; AP.14; AP.18 e AP.20). Esta foi a maneira que estes alunos-professores encontraram para dizer que entendem melhor a teoria quando a relaciona com sua realidade profissional. Desta forma também justificaram que a abstração teórica dificulta o estabelecimento de vínculos com a prática. Por outro lado, o verbo *comprovar* sugere que a realidade objetiva, a realidade vivida pelo aluno-professor é o critério para conferir verdade a teoria. Neste caso está diretamente em jogo o conceito de verdade do aluno-professor que se aproxima muito do debate da verdade no terreno da evidência.

A análise das falas dos entrevistados sobre este tema evidenciou três crenças na verdade que caracterizam o pensamento do aluno-professor. A primeira é a verdade pragmática na qual o verdadeiro está ligado a idéia de verificabilidade das coisas e dos fatos. Portanto, o conhecimento e a teoria podem ser considerados como verdadeiros quando seus resultados são aplicáveis. A segunda crença na verdade está no terreno da evidência, portanto, a realidade que se apresenta ao conhecimento racional. Neste sentido, a verdade é a identificação do intelecto com os fatos, as idéias e as coisas. Dito de outra forma, o aluno-professor reconhece a teoria como um conhecimento verdadeiro quando ela está em conformidade com a sua realidade profissional. A última crença de verdade dos entrevistados parece que remonta aos primeiros tempos da filosofia, período em que os filósofos tratavam a verdade e o verdadeiro em oposição ao ilusório, a falsidade e a aparência.

A questão de fundo não é o tratamento didático e metodológico que o formador confere a teoria, mas a crença dos entrevistados sobre a verdade e,

consequentemente, o conceito de teoria do aluno-professor. Alguns entrevistados se referem a verdade no âmbito pragmático, portanto, da utilidade das coisas. Fato que se tornou mais claro quando os entrevistados (AP.27 e AP.32) afirmaram que a experiência serve para questionar a teoria e isto significa dizer que a teoria não é questionada por seus pressupostos e por sua formulação como deveria ser. Para o aluno-professor, a teoria deve ser examinada a partir de seus vínculos com sua realidade imediata que se transforma num critério para encontrar a verdade.

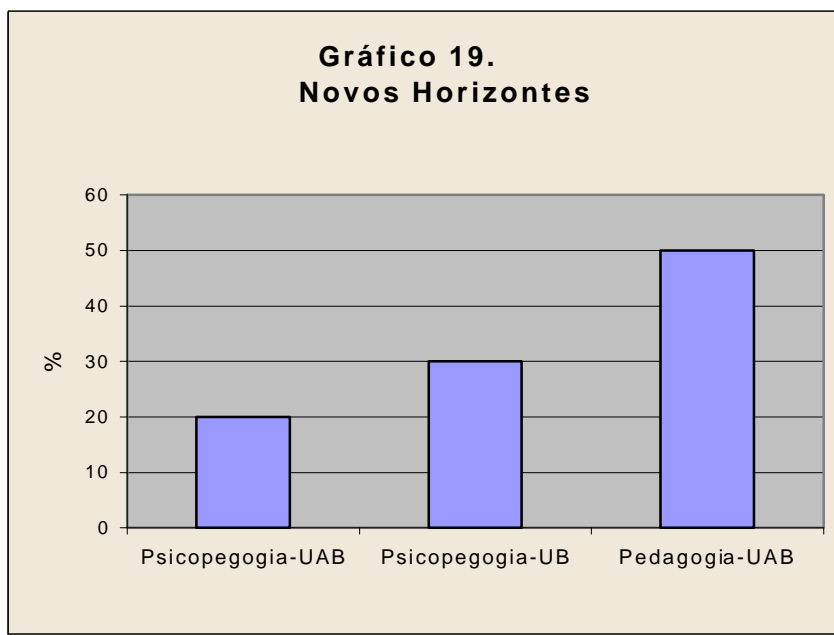
A primeira vista se pode imaginar que a categoria *dialeticidade* se refere, especialmente, a uma modalidade de aprendizagem preferida por este tipo de aluno pela ênfase na prática para assimilar a teoria. Contudo, este entendimento seria parcial porque se trata da periferia do problema, pois, o que está em jogo nesta categoria é a crença na verdade como evidência e pragmatismo que confere a teoria o “status” de verdade. Através desta categoria os entrevistados estão dizendo que a experiência e a realidade vivencial são estratégias que facilitam o entendimento da teoria. Argumentos que, inclusive, justificam o nome desta categoria, particularmente, porque eles sugerem os nexos entre a teoria e a realidade a partir da perspectiva dos entrevistados.

Esta categoria também está relacionada com a categoria *praticidade* examinada anteriormente. Ambas comprovam a mentalidade pragmática e utilitária do aluno-professor acerca do conhecimento. Ademais destes aspectos, chama atenção a ausência de um comportamento mais simpático a respeito da teoria apreendida na diplomatura. Esperava-se outra atitude dos entrevistados, sobretudo, por sua passagem anterior pela universidade.

Novos horizontes é a segunda mais importante categoria e representa 31,2 % da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as carreiras esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 50% do julgamento de 10 entrevistados (gráfico 19). Conforme se observa neste mesmo gráfico esta categoria é pouco representativa para os entrevistados de Pedagogia-UAB correspondendo a 20% da opinião de 10 alunos-professores. A idade dos entrevistados de Pedagogia é o elemento importante nesta categoria, pois, nesta licenciatura se encontra os entrevistados com mais idade. Paradoxalmente este dado não está relacionado com maior tempo de exercício de magistério como se poderia esperar. Por este motivo estes entrevistados concebem a licenciatura como uma estratégia para facilitar novos rumos profissionais. Esta categoria guarda estreito vínculo com a categoria *abertura* relativa as buscas do aluno-professor com a carreira. Através da categoria *novos horizontes* os entrevistados fizeram referência a conquista de novos postos de trabalho partindo de sua condição de psicopedagogos de pedagogos.

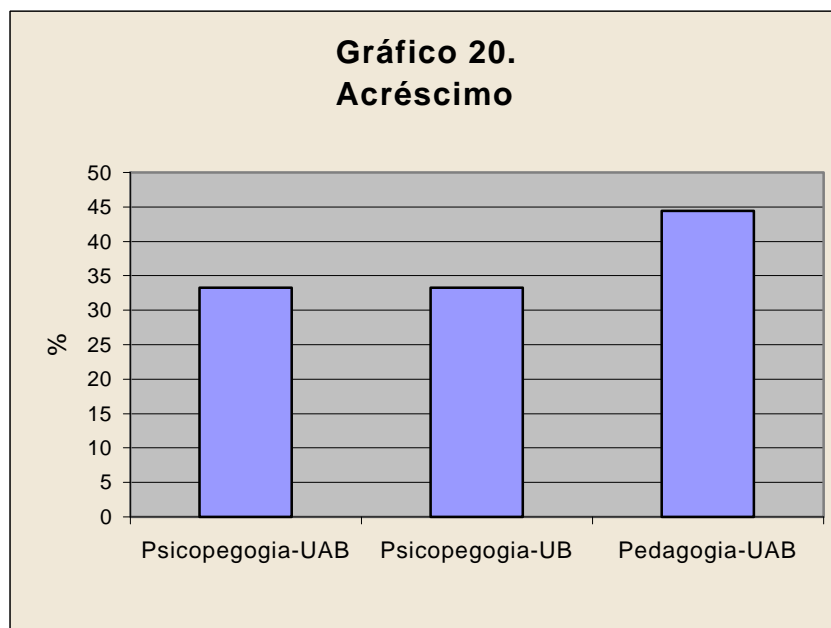
Estas duas categorias demonstram o interesse dos entrevistados de ultrapassarem as fronteiras da sala de aula e a vontade de participarem de outras atividades em campos afins ou não a educação. Possibilidade relacionada com a existência formal de outras saídas profissionais nas licenciaturas. Apesar disto, o aluno-professor enfatizou que as carreiras estão limitadas a educação formal. O surpreendente é que a categoria *novos*

horizontes não está relacionada com o desejo de crescimento intelectual deste aluno.



A terceira categoria é **acréscimo** representa 28,1 % da opinião dos 32 entrevistados sobre as vantagens que eles encontram cursando uma licenciatura (anexo 5). Em termos de carreira esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB correspondendo a 44,4% da opinião de 09 entrevistados (gráfico 20). Esta categoria sugere que a diplomatura apresenta limitações para novas conquistas profissionais. Por outro lado, comunica e o empobrecimento do magistério decorre da rotina. Autores que apoiam o marco teórico desta tese sustentam que o pensamento do professor deteriora, empobrece e simplifica com a vivência deste profissional na escola. Embora os entrevistados não tenham dito isto literalmente fica subentendida esta idéia porque existem mais de duas categorias relacionadas com a ampliação do conhecimento. A categoria acréscimo é um sinal de que a diplomatura é limitada e que a prática não responde as dúvidas do aluno-professor e por estes motivos os entrevistados também retornam a universidade. Um retorno que privilegia o conhecimento técnico em lugar do reflexivo e da mentalidade interdisciplinar. Fatos que comprovam a qualidade da inquietação deste tipo de aluno com respeito ao conhecimento.

A categoria *acréscimo* foi construída por títulos, a exemplo de *completar a formação* presentes na falas destes entrevistados (AP.5; AP.8; AP.11 e AP 28). Ademais deste título anteriormente destacado, os entrevistados fizeram referência a *necessidade de manter-se atualizado*. Partindo disto, pode-se inferir que o aluno-professor é consciente dos limites do seu conhecimento já que a estrutura curricular da diplomatura foi desenhada para um tipo particular de demanda educativa. Portanto, apresenta lacunas relativas a outros campos do conhecimento e da reflexão acerca do mundo educativo.

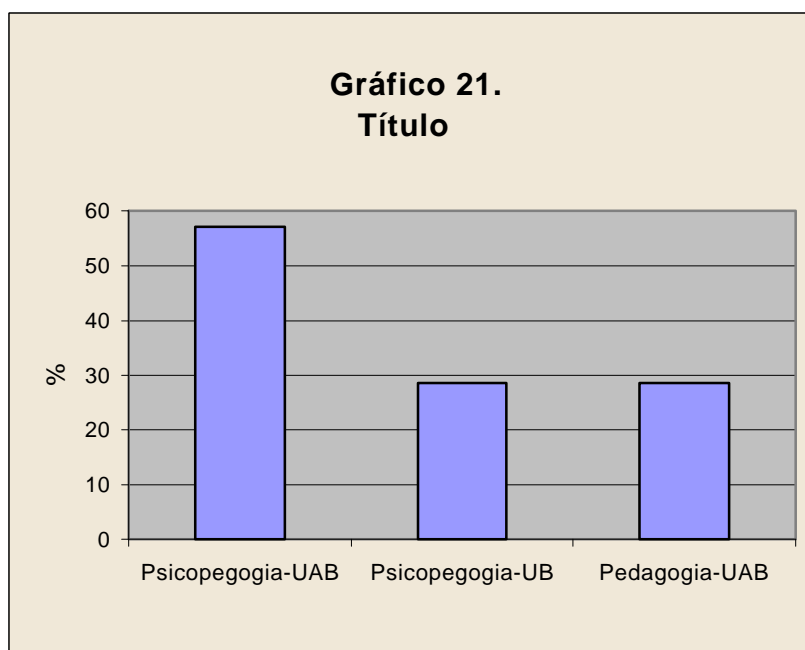


Título é a quarta categoria e representa 22 % da opinião dos 32 entrevistados sobre as vantagens observadas nas licenciaturas que estão cursando (anexo 5). Em termos de licenciatura esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB equivalendo a 57,1% da apreciação de 07 entrevistados (gráfico 21). A categoria *título* está diretamente relacionada com a posse de uma titulação homologada que facilita o acesso do aluno-professor a concursos públicos e a contratos de trabalho no território espanhol.

Uma busca legítima já que a certificação homologada é uma credencial de acesso a futuros trabalhos com maior complexidade. Desta forma, fica mais uma vez evidente que não há lugar para posturas românticas por parte deste aluno, pois, ele conhece a estrutura de funcionamento de sua sociedade e sabe exatamente o que uma licenciatura pode oferecer em termos de mercado de trabalho. Apesar disto, 22 % nos pareceu um percentual relativamente pequeno e tímido, sobretudo, pela característica pragmática do pensamento deste aluno. Disto se depreende que este valor está relacionado com a escassez de concursos públicos em decorrência de fatores, a exemplo da baixa natalidade e da diminuição de custos proporcionados pela contratação temporal de professor. A importância do percentual da categoria *título* está relacionada com o sentimento de desilusão do aluno-professor com respeito ao desenho curricular das licenciaturas. Por outro lado, a restrição das saídas profissionais a educação formal é um limite, pois, segundo os entrevistados as outras saídas estão no plano teórico.

É estranho que o retorno a universidade não tenha sido considerado como uma vantagem, especialmente, pela riqueza de aprendizagens formais e informais que esta instituição oferece. Os entrevistados (AP.9 e AP.19) fizeram referência ao ambiente universitário como um lugar importante para vivenciar novas experiências. A falta de tempo e a visão pontual sobre a aprendizagem impedem o aluno-professor de reconhecer outras vantagens proporcionadas pela universidade, a exemplo do teatro, do cinema, da biblioteca, da hemeroteca e dos centros de investigação. Vantagens além da sala de aula, dos livros e do conhecimento transmitido pelo formador. No nosso ponto de

vista as atividades extra curriculares são vantagens que ampliam horizontes intelectuais, pois, as interações sociais têm um papel fundamental na abertura de oportunidades e de atitudes positivas diante da vida e do conhecimento.

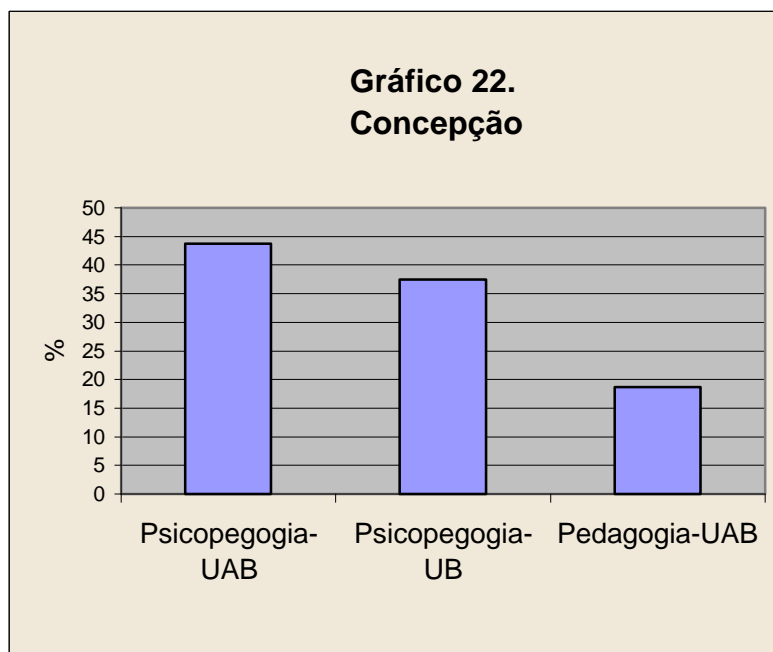


A pergunta relativa as vantagens e de cursar uma licenciatura também comportaria a troca de experiência com outros alunos-professores como uma resposta possível para o intercâmbio entre os alunos que compartilham vivências diferentes com o magistério. Na verdade, os entrevistados definiram sua opinião acerca das vantagens de cursar uma carreira no terreno das ofertas formais oferecidas pelos currículos das carreiras de Psicopedagogia e de Pedagogia. Esta forma de olhar o mundo, em parte, comunica que o aluno-professor considera como vantagem apenas as ofertas clássicas promovidas pela universidade. O conceito de vantagem dos entrevistados está relacionado ao que é proporcionado externamente, algo próximo ao que se brinda como parte dos compromissos e das obrigações institucionais.

Sobre as desvantagens.

Com respeito ao item acima, a categoria **concepção** representa 50% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Esta categoria em termos de carreira é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 43,7% da opinião de 16 entrevistados (gráfico 22). A categoria *concepção* revela informações importantes a respeito da percepção dos alunos-professores sobre o desenho curricular das carreiras. Sob o título de concepção, este aluno apreciou aspectos diretamente vinculados ao currículo tais como: o *reconhecimento da universidade*, o *papel profissional do psicopedagogo, do pedagogo, a qualidade e a atualidade* das disciplinas oferecidas. Esta categoria informa o grau de satisfação dos entrevistado com as carreiras e indica uma preocupação legítima do aluno-professor com seu desempenho profissional futuro. Em síntese, trata-se de uma percepção que, necessariamente, não coincide com a perspectiva teórica e metodológica dos

planejadores das licenciaturas, mas oferece luzes e elementos para um futuro exame a respeito delas.

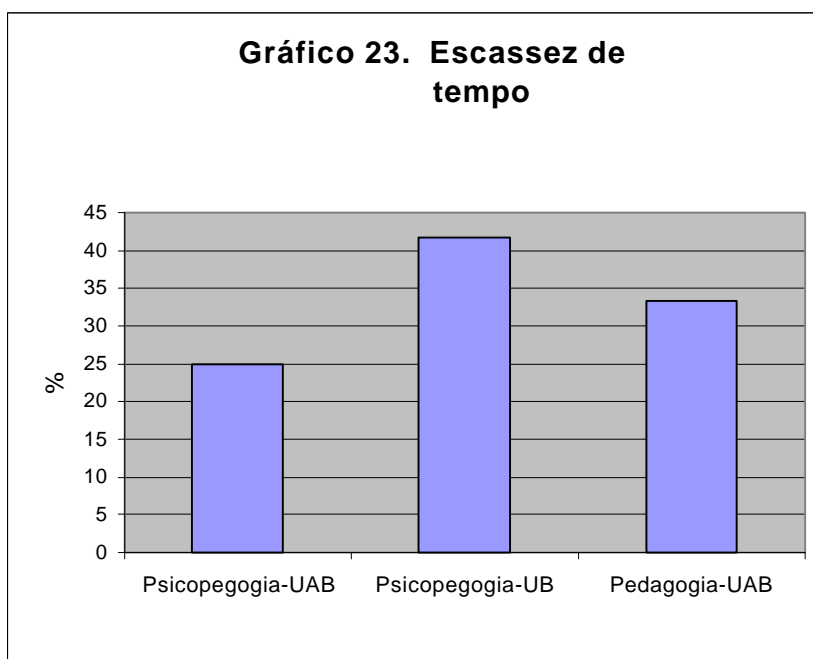


Estamos diante da advertência realizada por estudiosos, a exemplo de Heller (1977) que sustenta que os vínculos entre percepção e consciência sobre a existência das coisas. Para os investigadores deste tema não é possível perceber quando se ignora e no caso dos alunos-professores, eles ignoram alguns dados e informações sobre o concepção de currículo. Portanto, formulam suas demandas com base nas suas necessidades e na sua experiência. A percepção não é homogênea na sociedade e em outras palavras, alunos-professores, formadores e planejadores curriculares devem pertencer a mundos sociais diferentes. Por este motivo não compartilham dos mesmos valores para admirar a realidade e tudo que está ao seu redor. Estamos diante da perspectiva de Rodrigues (1983) acerca dos impactos das condições sociais dos indivíduos no processo de percepção. Partindo das ponderações deste último autor, o currículo das licenciaturas é examinado de forma diversa pelo aluno-professor e pelo formador.

Em termos de tendência de discurso, a referência a *representação social* das carreiras apareceu nas falas dos entrevistados (AP.5; AP 9; AP.21 e AP.29). E o binômio *qualidade e profundidade* foi comum nos comentários dos entrevistados (AP1; AP 9; AP.10 e AP.19). Decidimos não incorporar nesta categoria as críticas a *repetição de conteúdo*, sobretudo, porque este tema está relacionado com a coordenação das carreiras. Trata-se de uma crítica importante porque a duplicidade de conteúdo repercuti na qualidade da licenciatura e na motivação dos alunos. A duplicidade de conteúdo informa sobre o nível de satisfação dos entrevistados. Por outro lado, a qualidade das carreiras está, em parte, relacionada com a excelência e com as virtudes que as coisas possuem.

A categoria **escassez de tempo** é a segunda categoria relacionada com as desvantagens de cursar uma licenciatura na qualidade de aluno-professor e

representa 37,5% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Em termos de licenciatura esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB correspondendo a 41,6% do julgamento de 12 entrevistados (gráfico 23). É um pouco complicado entender o tempo como uma desvantagem da licenciatura já que ele está vinculado a realidade pessoal e social dos entrevistados. Indiretamente se pode interpretar que a presença do tempo nesta categoria é um aviso para examinar seu papel e seus impactos na aprendizagem. Por outro lado, é uma estratégia para chamar a atenção sobre a condição de aluno-professor. Uma condição que, em ultima instância, equivale a situação de aluno trabalhador, portanto, um sujeito que vive permanentemente sob o limite do tempo.



Através desta categoria, os entrevistados querem comunicar que ser aluno e professor simultaneamente é complicado já que ambos papéis requerem tempo extra para serem exercidos. Uma realidade difícil, sobretudo, porque o tempo físico é incompatível com o tempo pedagógico, conforme analisamos anteriormente noutra categoria que aludia a ele. As atividades curriculares obedecem aos rígidos calendários elaborados pela racionalidade administrativa que gerencia o ensino como se ele fosse uma atividade mecânica e objetiva como, por exemplo, a bancária. Normalmente professores e alunos se sentem pressionados pelo tempo para respeitarem os prazos e os cronogramas estabelecidos pela administração.

Seria simplista imaginar que o tempo está sendo utilizado para justificar a atitude do aluno-professor frente as atividades acadêmicas. Uma visão desta natureza não é apenas reducionista, mas, sobretudo, empobrecedora diante de um fenômeno que é a alma da sociedade capitalista e, naturalmente, o espírito do consumo. A moderna administração através de teorias, a exemplo da taylorista e da fordista provaram a importância capital do tempo para a produção de bens e serviços. Uma preocupação em utilizar o tempo nas

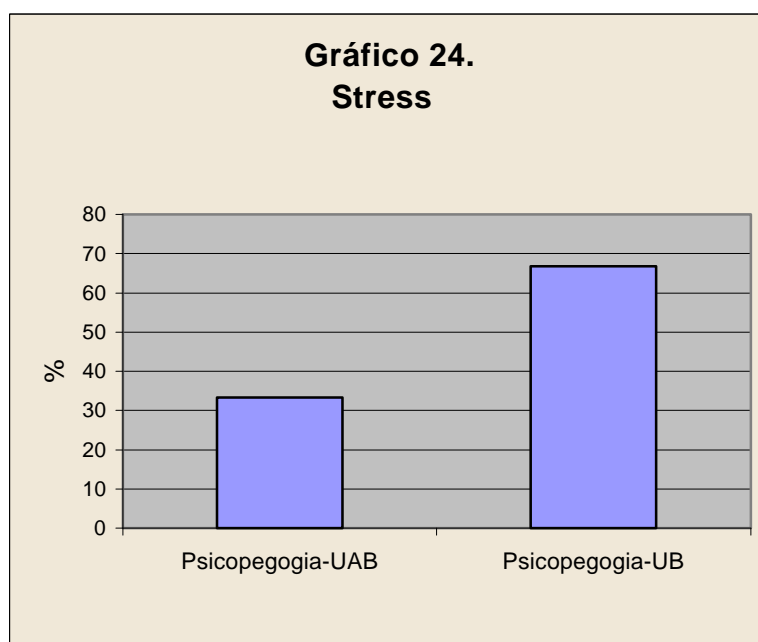
atividades mecânicas e intelectuais através de uma gestão fundamentada na rentabilidade do trabalho sintetizada na fórmula pouco tempo, baixos custos e alto rendimento. Uma mentalidade transferida a administração educativa que gerencia o ensino com se esta atividade fosse um produto material. A qualidade total incorporada ao mundo educativo reflete a mentalidade que estamos criticando, especialmente, no terreno da privatização do ensino e seus impactos no trabalho pedagógico, conforme adverte estudiosos que se opõem a esta perspectiva na educação.

Naturalmente que no terreno do comportamento humano devemos estar atentos para situações inesperadas, inclusive, para aceitar a idéia do tempo como um escudo para justificar condutas pouca recomendáveis. Contudo, insistir numa leitura a respeito do tempo a partir desta convicção é desconsiderar a importância e os impactos deste fenômeno na vida das pessoas. O tempo é um aspecto chave na sociedade de consumo e deixar de lado o questionamento dos seus nexos com a mentalidade capitalista é aceitar a idéia da submissão do homem por uma ordem que o desumaniza e o torna indiferente aos processos de desumanização de outro homens.

Partindo destas considerações, o surgimento do tempo como resposta a pergunta sobre as vantagens e as desvantagens de cursar uma licenciatura não é completamente adequada, especialmente, porque as carreiras não foram desenhadas para este aluno. É interessante destacar que uma entrevistada se refere ao tempo como uma desvantagem independente da carreira, conforme se pode observar lendo suas palavras:

“La única desventaja que veo no tiene que ver extrictamente con la formación univesitaria, pues es de índole laboral: las pocas facilidades para hacer compatible la formación y el trabajo” (AP.30). Não resta dúvida de que se trata de um difícil equilíbrio, sobretudo, quando se compartilha vida acadêmica e magistério com as atividades familiares. Este raciocínio foi o centro das preocupações dos entrevistados que fizeram referência ao tempo como uma desvantagem. De maneira geral, os alunos-professores aludiram ao tempo como um impedimento para a realização de práticas e de trabalhos acadêmicos, particularmente, os de grupo.

A terceira categoria é “**stress**” representa 9,4% da opinião dos 32 alunos-professores (anexo 5). Com respeito as licenciaturas esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB correspondendo a 66,6% da opinião de 03 entrevistados (gráfico 24). Os demais entrevistados não fizeram referência a esta questão e, portanto, torna-se temerário realizar qualquer tipo de inferência. Em termos de tendência o “stress” não merecia o “status” de categoria por sua pequena incidência na fala dos entrevistados. Na verdade, esperava-se uma alusão maior a ele, sobretudo, por ser um tema que tem chamado a atenção de muitos estudiosos. O “stress” poderia ter sido associado ao tempo e as múltiplas atividades que realizam os alunos-professores, particularmente, nos grandes centros urbanos. Ao contrário disto, o “stress” apareceu timidamente como uma desvantagem e neste caso a influência da publicidade não teve espaço no pensamento do aluno-professor.

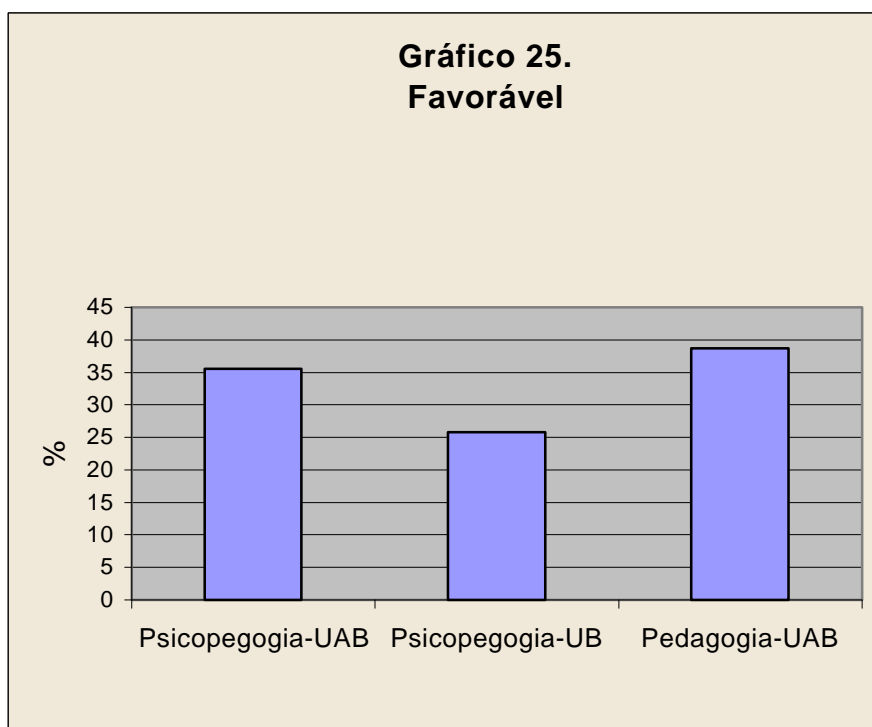


O que você pensa sobre a possibilidade de sua experiência com o ensino ser transformada em objeto de discussão na licenciatura? Justifique sua resposta.

A categoria **favorável** indica que o aluno-professor gostaria que sua experiência com o ensino fosse objeto de debate na licenciatura. 97% é o percentual que representa a opinião dos 32 entrevistados sobre o exame de sua prática docente (anexo 4). Com respeito as licenciaturas esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB correspondendo a 39% da opinião de 31 entrevistados (gráfico 25). Os alunos-professores desta carreira estão de acordo com a possibilidade de sua experiência com o magistério ser objeto de análise. Por este motivo, eles não oferecem nenhum tipo de resistência a este procedimento, ao contrário, demonstram simpatia por esta hipótese. Os entrevistados reconhecem os benefícios educativos que podem originar do exame coletivo e do assessorado do formador dirigido a sua experiência com o ensino e, conseqüentemente, a reflexão do seu saber didático e pedagógico.

Naturalmente que nem todos os entrevistados têm um comportamento atuante acerca de sua formação e isto pode ser apreciado através desta fala: “ *Sí, aunque yo en la universidad asumo una postura de alumno que recibe unos conocimientos sobre una práctica que conoce*”. (AP.31). A entrevistada embora favorável a idéia da experiência do aluno-professor com o ensino ser discutida na licenciatura é consciente que assume uma postura apenas de aluna quando também é professora. Esta fala, em parte, revela que o protagonismo do aluno-professor nas licenciaturas depende também de sua atitude frente ao conhecimento e do seu relacionamento com os formadores. Não estamos simplificando uma questão que tem certa complexidade, mas recordando que muitos aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem ocorrem no âmbito da interação entre os sujeitos da educação. Por outro lado, lembrando

que o ensino universitário privilegia mais o comportamento atuante do aluno frente ao conhecimento do que outros níveis de ensino, a exemplo do secundário.

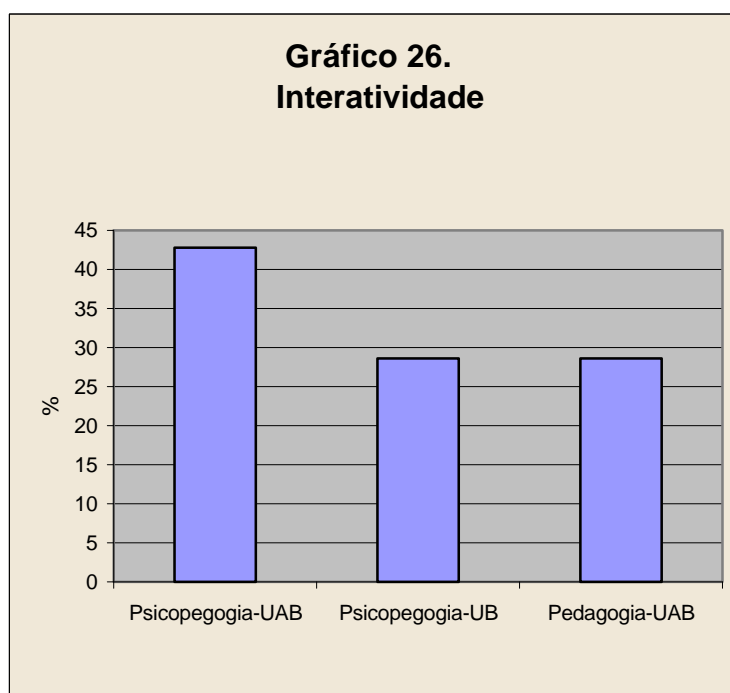


Com respeito ao que acabamos de analisar, a entrevistada (AP 8) não esteve de acordo com esta proposta e assim se posicionou: “¿ Por qué? No entiendo porque debe ser objeto de discusión”. Mais adiante justifica sua resposta neste termos: “ No creo que necesite un trato diferenciador”. Está claro que a entrevistada (AP.8) entendeu completamente a pergunta e sua resposta demonstra que se trata de uma postura política, pois, ela acredita que sua crença pode preservar a intimidade do trabalho do professor. Hunt (1985) (citado por Elbaz,1988) sustenta uma posição parecida a desta entrevistada quando afirma que a investigação sobre o pensamento do professor oferece contribuições tímidas e não justifica a intromissão na sua intimidade. Discordamos deste autor, em particular, porque não se trata de invadir a intimidade pessoal desrespeitando o mundo privado e particular do professor, ao contrário, trata-se de analisar o pensamento deste profissional.

A experiência e o pensamento do professor não são aspectos particulares, mas sociais que refletem as práticas da sociedade e por estes motivos merecem ser analisados como uma atividade pública. Embora respeitável a posição da entrevistada (AP.8), não compartilhamos com sua ponderação porque o debate sobre a experiência ou a prática docente não implica em perda de autonomia. Está em questão o debate entre as “teorias” implícitas, a teoria crítica e o papel da reflexão na preparação do profissional da educação, portanto o eixo da discussão é a análise destes aspectos. Em síntese, a categoria *Favorável* evidencia o nível de receptividade do aluno-professor com a possibilidade de transformar sua prática com o ensino em objeto de estudo. A seguir analisaremos as justificativas dos entrevistados a respeito da pergunta que gerou as categorias que acabamos de analisar.

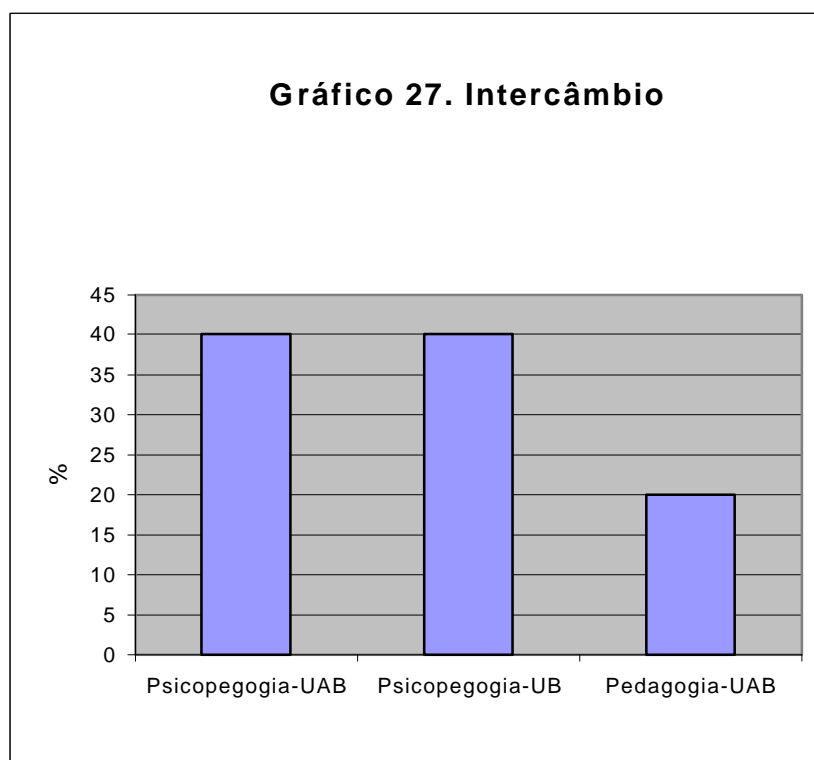
Sobre a justificativa da pergunta anterior.

As cinco categorias extraídas da justificativa da pergunta 6 evidenciam um interessante equilíbrio entre elas, especialmente, porque as diferenças percentuais não são importantes. De modo geral, estas categorias estão relacionadas com o papel que a prática do aluno-professor com o magistério pode propiciar. Segundo os entrevistados uma contribuição seria facilitar a aprendizagem significativa através de aulas mais dinâmicas e vivas. Um exame particular de cada uma destas categorias nos propicia um panorama que nos ajuda a entender o pensamento do aluno-professor a respeito de determinados aspectos ligados a licenciatura. As categorias *interatividade* e *intercâmbio* receberam as maiores pontuações, respectivamente 22% e 16% da opinião dos 32 entrevistados. Estas categorias estão relacionadas com a metodologia do formador porque fazem referência ao tratamento conferido a teoria e a natureza da interação entre o professor universitário e o aluno-professor.



A categoria **interatividade** pode ser apreciada através de falas, a exemplo destas: “*La práctica es fundamental para el relacionamiento entre la teoría y la práctica*” (AP.2). “*Deberíamos tener la oportunidad de exemplificar la teoría a través de la práctica...*” (AP.14). “*...comparar la teoría con la práctica es muy interesante*” (AP.3). “*...contrastar la propia experiencia con los contenidos trabajados*” (AP.12). Esta categoria representa 22% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 4). Este categoria é mais representativa na carreira de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 43% da opinião de 07 entrevistados (gráfico 26).

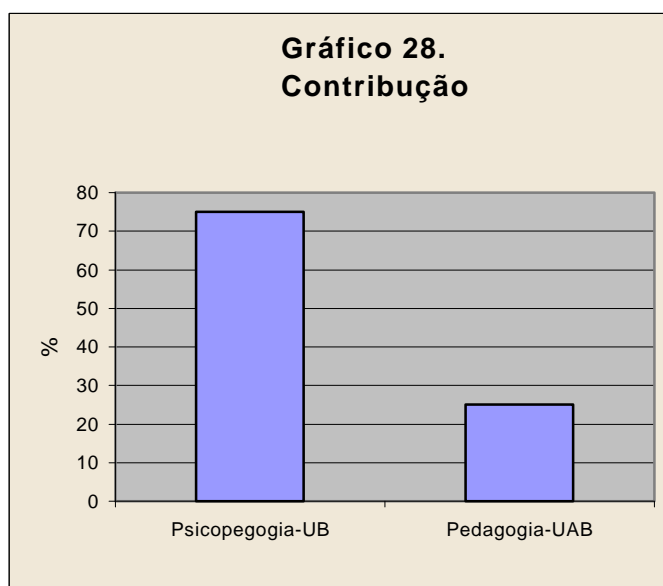
Por sua vez a categoria **intercâmbio** representa 16% das apreciações dos 32 entrevistados (anexo 5). Com relação as carreiras, esta categoria é mais importante para o aluno-professor de Pedagogia-UAB correspondendo a 20% da opinião dos 05 entrevistados (gráfico 27). A tendência ao equilíbrio nesta categoria aparece na apreciação do aluno-professor de Psicopedagogia-UAB das duas universidades, conforme se pode observar no gráfico anteriormente mencionado. As falas que destacaremos a seguir são exemplos de alguns argumentos que caracterizam a categoria *intercâmbio* em temas de tendência do discurso dos entrevistados: “...*todos acudimos con unas vivencias e inquietudes que deben ser expuestas y debatidas...*” (AP 15). E ainda: “*Sí, porque se puede aprender con los otros compañeros, oyendólos y debatendo otros puntos de vista*” (AP 16).



Os argumentos que deram origem a estas categorias informam sobre a preferência ou o caminho metodológico mais apropriado para o aluno-professor entender a teoria, segundo sua perspectiva. Não estamos seguros de que este aluno necessite de uma referência imediata com a prática para entender a teoria porque os entrevistados devem estar acostumados com os argumentos teóricos. Este aluno teve uma experiência anterior na universidade e costuma ler com relativa freqüência para preparar as aulas. Apesar deste comentário seria interessante investigar um pouco mais a respeito deste tema para encontrar algum tipo de explicação sobre esta preferência metodológica. Não resta dúvida que as aulas se tornam mais dinâmicas, ricas e produtivas quando os alunos podem utilizar a teoria para ampliar sua capacidade de análise e de reflexão acerca da realidade. Contudo, isto é diferente de atribuir verdade a teoria partindo da idéia de que a realidade objetiva é o critério de veracidade do conhecimento.

Ao contrário disto, esperava-se que os entrevistados se posicionassem em relação a teoria como um instrumento para conhecer e analisar criticamente a realidade. Uma ferramenta para compreendê-la partindo da complexidade e da profundidade caracterizam a realidade e suas contradições. Entender a teoria desta forma é diferente de enfatizar o relacionamento entre ela e a prática como um caminho metodológico mais indicado para o aluno-professor apreender a teoria. Aceitar esta idéia seria estabelecer comparação entre a aprendizagem do adulto com a da criança, especialmente, porque esta última aprende do concreto para o abstrato. Partindo desta idéia é que se questiona a posição dos entrevistados porque eles estão dizendo que as atividades didáticas e metodológicas deveriam ser pensadas como instrumentos para facilitar a análise e o encontro de nexos entre o conhecimento crítico e a experiência do aluno-professor com o ensino. Uma perspectiva reducionista do papel da teoria na licenciatura, sobretudo, porque demonstra o caráter consumista do aluno-professor com respeito ao conhecimento.

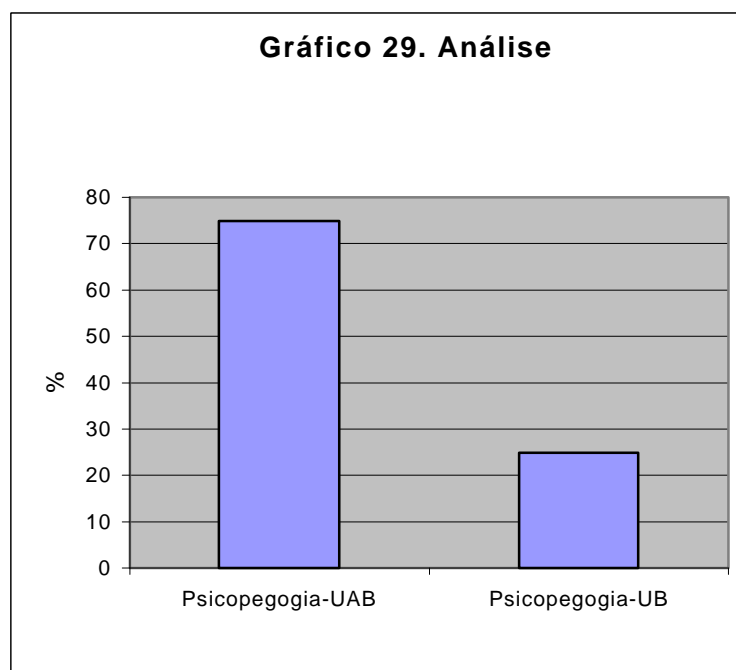
A categoria **contribuição** representa 12,5 da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as carreiras esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB equivalendo a 75% do julgamento de 04 entrevistados (gráfico 28). Como se pode observar neste mesmo gráfico, o aluno-professor da licenciatura de Psicopedagogia-UAB não justificou sua resposta relativa a possibilidade de sua experiência com o magistério ser transformada em objeto de análise. Ademais destes aspectos, esta categoria é formada por argumentos a exemplo deste: *Puede facilitar la comprensión del contenido y puede tornar las clases más ricas*” (AP.18). A fala acima demonstra a receptividade do entrevistado diante da hipótese de tornar a sua prática docente como objeto de análise e o desejo de participar de aulas mais dinâmicas.



Esta categoria também foi construída a partir de argumentos que faziam referência a participação mais atuante do aluno-professor na sala de aula através do aproveitamento do seu saber prático sobre o ensino. Uma lembrança que sugere que este aluno vive o anonimato nas licenciaturas,

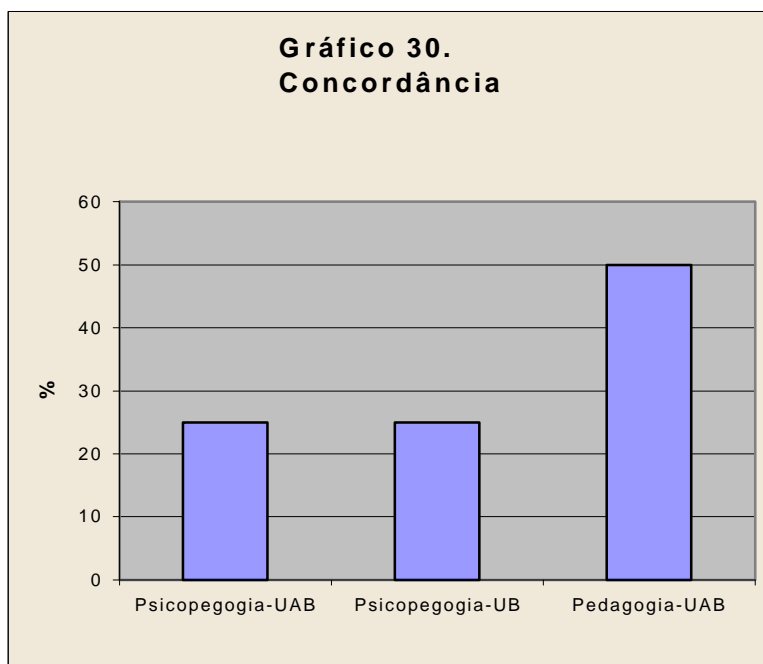
especialmente, pelo fato delas terem sido desenhadas para o aluno sem experiência com o ensino. Neste sentido, fica relativamente evidente a necessidade deste aluno ter um certo protagonismo no processo ensino-aprendizagem. Como acabamos de afirmar, a qualidade do discurso deste aluno, em parte, está relacionada com o desenho das carreiras. Uma realidade que os entrevistados têm consciência e alguns, inclusive, deixaram claro seu conhecimento a respeito desta questão. Outros enfatizaram a contradição entre o discurso e a prática dos formadores, sobretudo, porque estes últimos não aproveitam o conhecimento prévio do aluno-professor como um ponto de partida para desenvolver determinados conteúdos. A contradição está, exatamente, no afastamento do formador de suas crenças acerca do papel do conhecimento prévio do aluno, segundo a perspectiva do aluno-professor. A respeito disto tema falaremos mais adiante quando analisaremos uma categoria específica.

A categoria **análise** sinaliza, especialmente, para o papel mediador do formador para facilitar o vínculo entre a prática do aluno-professor com o ensino e com o conhecimento crítico (anexo 5). Esta categoria representa 12,5 % da opinião dos 32 entrevistados (anexo 4) e com respeito a sua representatividade, ela é mais importante para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB, correspondendo a 75% da opinião de 04 entrevistados (gráfico 29). Vejamos como o aluno-professor comunica a importância da função mediadora do formador através destes depoimentos: *“Los profesores formadores debería examinar los deficit formativos detectados” (AP. 19). “(...) El que sí es pot posar sobre la taula es com s’ha dut a terme aquesta experiència i fer-en una valoració en uns paràmetres teòrics i idealistes pel professor, els companys i el alumne-professor. Pot ser molt interessant tan pel propi alumne-professor com pels companys de classe” (AP 6). “ El formador podría asesorar las exposiciones de los alumnos-profesores. A partir de eso nosotros sacaríamos ideas” (AP 5).*



Estas falas são bons testemunhos da disponibilidade do aluno-professor para vivenciar um ambiente pedagógico construtivo e compartilhado com os demais colegas e o formador. Apesar disto, a *análise* não é um tema que preocupa muito os entrevistados já que os percentuais atribuídos a ela são discretos. Tratando-se de alunos que também são professores em plena atividade, esperava-se um taxa mais alta de simpatia pela análise, sobretudo, pelos benefícios que ela oferece ao profissional do mundo educativo. Ao contrário disto, o pensamento do aluno-professor foi se revelando pragmático e pouco afinado com a reflexão teórica.

A categoria **concordância** representa 12,5% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Em termos de licenciatura esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB, correspondendo a 50% do julgamento de 04 entrevistados (gráfico 30). O título desta categoria surgiu através da justificativa sintetizada pelo advérbio *sim*, um vocábulo que se refere ao consentimento, conforme nos recorda alguns dos seus significados, a exemplo de *acordo* e *permissão*. Este consentimento simples, direto e sem mais palavras pode ser apreciado nestas falas: “*Sí*” (AP.7). “*Sí*” (AP. 25). “*Sí, por qué no*” (AP. 23). A través deste tipo de justificativa direta e sintética os entrevistados estão dizendo que seria uma atitude esperada por eles. Portanto, não requer outro tipo de argumento ou defesa já que a prática docente deveria ser objeto de análise nas licenciaturas em questão, segundo o julgamento dos entrevistados.

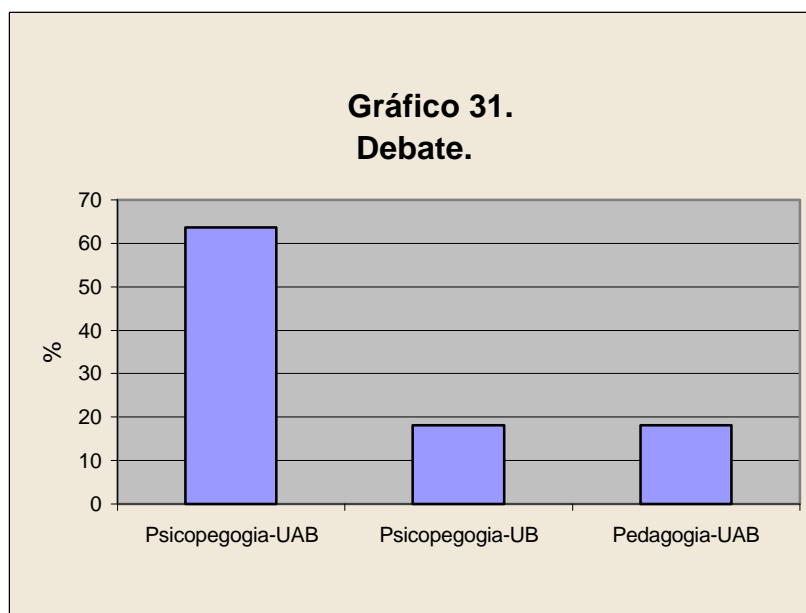


Como deveria ser tratada sua experiência com o ensino?

Debate é a categoria que representa 34,3% da opinião dos 32 entrevistados e foi extraída da associação dos seguintes títulos: *intercâmbio*, *compartilhar experiência*, *promover seminário*, *atividades participativas* e *estudo de casos vividos* pelos alunos-professores (anexo 5). Decidimos englobar estes

argumentos nesta categoria porque os seis primeiros títulos são formados por substantivos e verbos que são sinônimos na língua portuguesa. Deixando de lado as explicações etimológicas, o importante é que esta categoria comunica o modo mais significativo para o tratamento da experiência do aluno-professor com o ensino, segundo informa o percentual acima referido.

O importante é que sob diferentes títulos os entrevistados manifestaram o desejo e a intenção de trazer a luz sua experiência com o magistério através de atividades intencionalmente preparadas para promoverem reflexão e análise. Com respeito, as carreiras a categoria *diálogo* é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 64,% da opinião de 11 entrevistados (gráfico 31). Esta categoria informa que a comunicação direta é um excelente recurso para tratar a experiência deste aluno com o ensino. Assim mais uma vez fica demonstrado a importância desta categoria em relação a pergunta formulada e, sobretudo, a tendência que indica a opinião do aluno-professor.

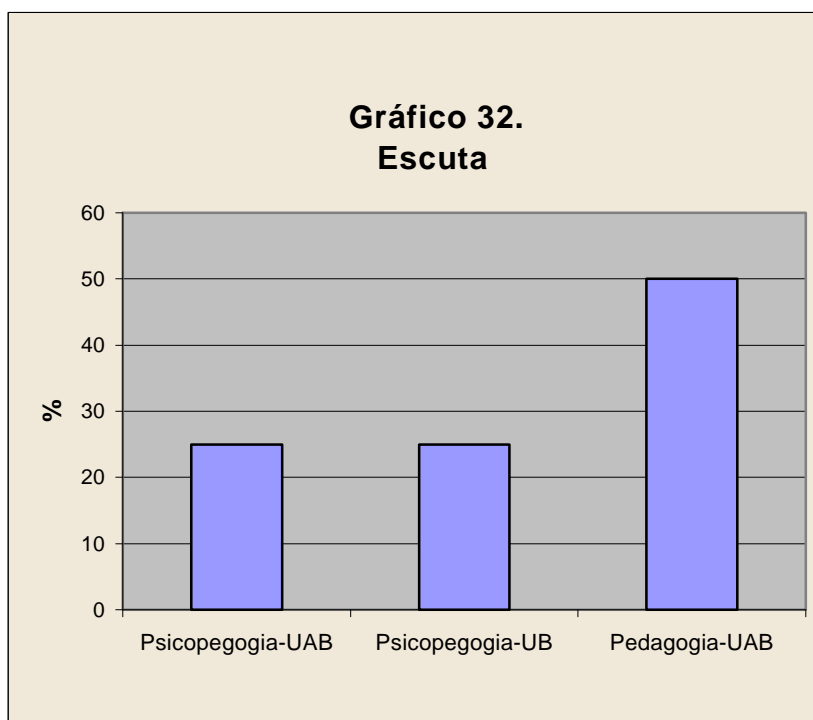


Em síntese, nesta categoria a maioria dos entrevistados se referiram ao debate como uma atividade que deveria ser facilitada pelo formador. Uma postura compreensível porque o desenho dos programas das disciplinas e as atividades curriculares são de domínio exclusivo do formador. Os alunos-professores não são ingênuos e conhecem este fato, inclusive, porque também são professores. Uma condição que os torna conscientes do poder e dos privilégios que possuem os docentes no âmbito da sala de aula e de determinadas decisões curriculares. Por outro lado, as aulas magistrais e cultura educativa centrada no professor deixam pouco espaço para negociar a mudanças no estilo didático do formador.

Independente destes aspectos a categoria *debate* extraída das falas dos entrevistados que cursam carreiras da família da educação tem um valor importante quando se resgata a etimologia da palavra Pedagogia. Um termo cunhado para traduzir acompanhamento, direção e cuidado em sentido menos

literal possível. Pedagogia não é ensino, segundo os gregos já que este papel estava reservado a outro indivíduo, ao professor (Manen,1998). Partindo destes aspectos, a demanda dos entrevistados pelo debate facilitado ou conduzido pelo formador implica na *escuta*, no *acompanhamento* e na *análise* de sua experiência. Aqui se trata, naturalmente, de uma acolhida crítica e afetiva, sobretudo, porque debater sobre algo é, em última instância, remover a emoção de quem vivenciou certa experiência. Neste sentido, está em jogo a idéia do diálogo autêntico e da solidariedade porque se trata de comunicação entre pessoas.

A categoria **escuta** representa 25% do julgamento dos 32 entrevistados (anexo 5). Em termos de carreira esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB correspondendo a 50% do julgamento de 08 entrevistados (gráfico 32). A categoria *escuta* é importante no discurso deste aluno porque pontua o lugar do diálogo entre os indivíduos e recorda que o ensino não deve se limitar a transmissão do conteúdo, ao uso dos métodos e a concepção do currículo. Estes aspectos são relevantes, mas também é preciso considerar o aluno como uma pessoa que deve ser ouvida. Do professor não se espera apenas competência em sua matéria, mas disponibilidade, sensibilidade e receptividade com as necessidades do aluno. A escuta pode se transformar numa “competência” valiosa para o professor reconhecer e interpretar as necessidades formativas do aluno. Através desta categoria os 32 entrevistados estão fazendo referência a sua percepção, ao seu sentimento acerca do tratamento e o lugar da sua experiência com o ensino nas licenciaturas. Uma reflexão importante, sobretudo, porque os indivíduos se situam no mundo partindo de uma determinada vivência.



Os verbos *ouvir*, *escutar*, *acolher*, *ter* e *valorizar* aparecem claramente na falas dos entrevistados que compõem a categoria *escuta*, vejamos como eles aparecem em alguns argumentos: “... *tienes que “empollar” su libro y contestar*

las preguntas de un examen con las respuestas que quieren oír, estén o no de acuerdo, ...” (AP. 17). “ Por la mañana veo que se considera aun menos a los alumnos-profesores que asistimos, ya que somos minoría...” (AP. 32). “Con acogida. Se debería tener en cuenta que hay alumnos en situación de docente” (AP.29). “...Tenendo en cuenta los alumnos-profesores” (AP.28). E finalmente, “...valorarla con tal el interés en contacte amb realitats diferents i enriquedores....” (AP.6).

Estamos diante de verbos que indicam a necessidade dos entrevistados serem considerados como professores. Um rápido exame sobre o verbo ouvir nos informa que ele requer atitudes, a exemplo de: *acolher, atender, escutar, tornar-se ou estar atento para ouvir e ainda prestar atenção para ouvir alguma coisa*. E finalmente, *escutar é valorizar algo e o outro*, portanto, não resta dúvida de que a categoria *escuta* comunica, especialmente, a necessidade do aluno-professor ter voz na sala de aula. As falas dos entrevistados por si mesmas nos sugerem que eles querem ter voz, pois, consideram sua experiência com o ensino um instrumento para dialogar com os formadores e com os colegas. Independentemente do que dissemos sobre esta experiência no pensamento do aluno-professor, esta categoria é reveladora da qualidade do sentimento e da perspectiva dos entrevistados a respeito do seu lugar nas licenciaturas.

Esta mesma realidade apareceu dita de outra forma através de discursos que enfatizam o sentimento de ausência dos entrevistados nas licenciaturas. Infere-se que o tratamento mais dialogante entre os formadores e os alunos-professores dependem do tato e da sensibilidade dos primeiros, sobretudo, porque os segundos são numericamente inferiores nas carreiras. 14 formadores que correspondem 78% dos 18 formadores entrevistados, reconhecem que o aluno-professor é lembrado de forma pontual no seu planejamento curricular. Um dado que de fato confirma a importância da categoria *escuta* e a necessidade deste aluno ser intencionalmente recordado pelos formadores.

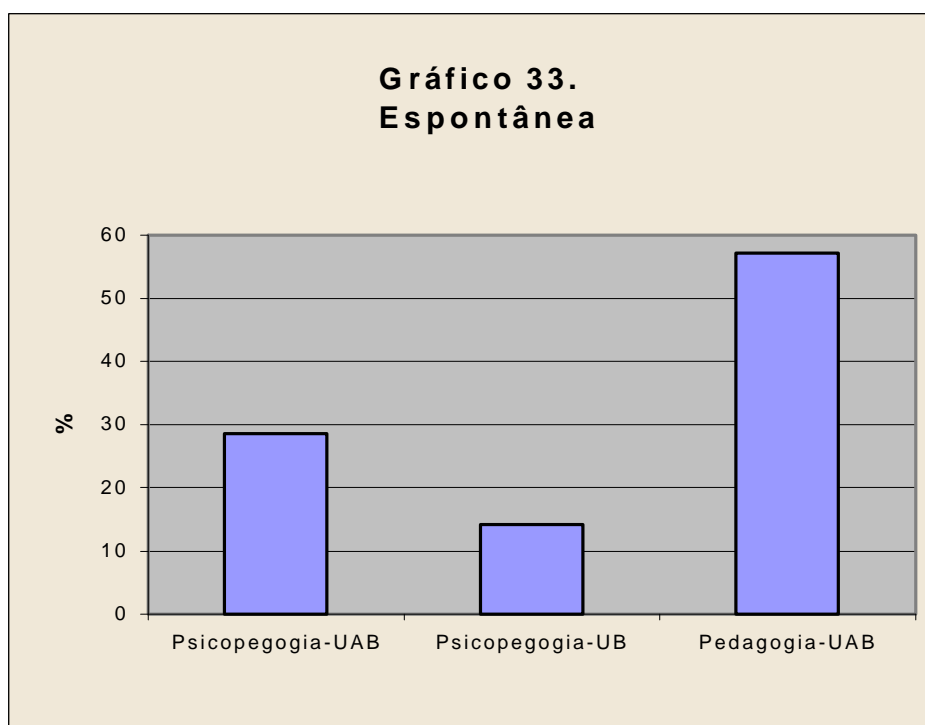
O aluno-professor tem razão quando diz que se sente esquecido porque as aulas são pensadas para a maioria dos alunos que não têm experiência com o magistério. Neste sentido, alunos-professores e formadores compartilham a mesma percepção com respeito a pontualidade do planejamento para atender ao aluno que também é professor. A sensibilidade didática e pedagógica do formador seria um dos elementos fundamentais para considerar que a diversidade poderia ser uma saída interessante nas licenciaturas que contemplam este tipo de aluno.

As referências as aulas magistrais e ao personalismo do formador são elementos que apontam para o outro lado desta mesma questão. Uma questão que enfatiza a necessidade da *escuta* e do diálogo entre formadores e alunos-professores. Não é necessário colocar em evidência que o ensino ocorre a partir de sucessivas interações entre sujeitos que são ativos. Seria complicado pensar acerca desta atividade fora das trocas, dos conflitos, das negociações e do diálogo. As aulas magistrais têm seu papel em determinados momentos, sobretudo, em atos destinados a público numeroso, mas perdem sem valor

quando se transformam numa rotina metodológica. No caso das licenciaturas, indiretamente, em estudo a função deste tipo de aula pode ser questionável como uma prática constante e habitual porque elas não facilitam espaços para o debate e as trocas entre professor e aluno.

As aulas magistrais não são as mais indicadas para facilitar o diálogo, particularmente, porque foram concebidas a partir da lógica da narração dos conteúdos pelo professor. Se resgatamos um dos princípios da pedagogia freiriana este tipo de aula é desaconselhável e criticável, especialmente, porque reforça a idéia conservadora do aluno como um recipiente vazio e ávido para receber conteúdos. Tratando-se de carreiras destinadas a profissionais que devem assessorar professores, este tipo de aula é um estímulo para a reprodução de esquemas e de crenças que pouca propiciam o desenvolvimento da crítica e da reflexão.

A categoria **espontânea** representa 22% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB correspondendo a 57,1% do julgamento de 07 entrevistados (gráfico 33). Esta categoria é interessante, especialmente, porque comporta alguns títulos ou argumentos sugestivos a respeito de como deveria ser tratada a experiência do aluno-professor. No nosso ponto de vista um dos argumentos mais atrativos é este: “*Como un aspecto a más del programa*” (AP.10). Esta posição aparece na fala de outro entrevistado com mais um elemento igualmente sugestivos, vejamos: “*Como un aspecto a más del programa de las asignaturas, ya que los conocimientos del grupo pueden ayudar al formador enfocar su asignatura*” (AP.2).



Fica relativamente evidente que os entrevistados entendem como natural, pertinente e próprio das licenciaturas da família da educação o exame de sua

experiência didática e pedagógica com o magistério. Estes sujeitos pensam que sua preparação universitária não pode prescindir deste elemento. Estamos diante de um dado interessante, especialmente, porque o aluno-professor enfatiza o papel de sua prática ou experiência com o ensino como um elemento útil para o seu futuro trabalho profissional. Este aluno é consciente de que também irá assessorar o professor nos centros educativos. Com este discurso os entrevistados sugerem que a sua segunda formação universitária estará incompleta se a sua experiência com o magistério não for objeto de análise.

Em outros termos, os entrevistados podem estar querendo dizer que as licenciaturas da família da educação deveriam contemplar não somente as contribuições teóricas das ciências da educação e de outras ciências afins, mas também a sua vivência com o ensino como um aspecto próprio e natural do programa de determinadas disciplinas. Aqui discordamos da idéia de natural porque não se trata de formação do professorado, mas concordamos com o lugar da vivência do aluno-professor com o ensino nas carreiras destinadas ao mundo educativo.

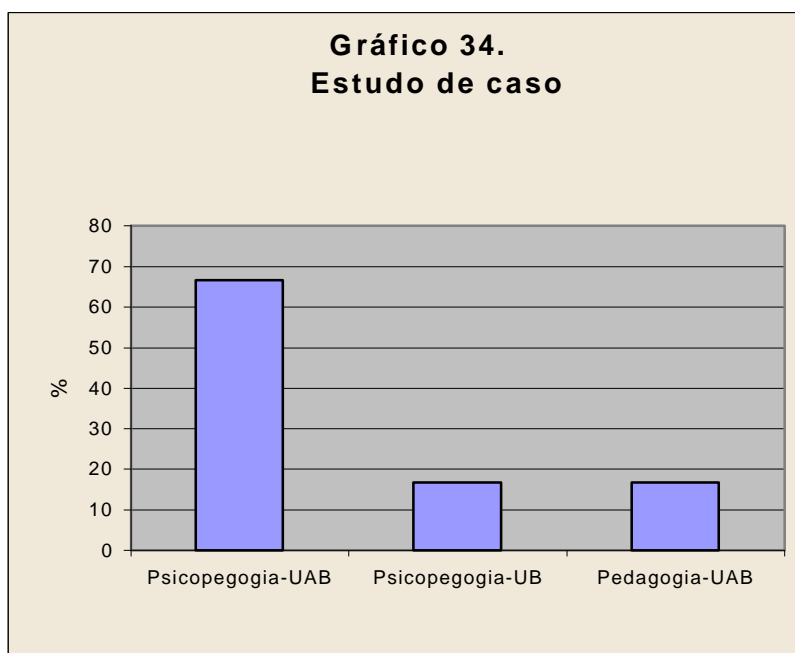
Esta categoria comporta ainda opiniões desta natureza: *“Como el eje principal de la carrera, más abundante y supervisada”* (AP. 24). *“...con curiosidad e inquietud por parte del profesor universitario por saber la realidad cotidiana de aquellos que ellos ven desde una postura teórica...”* (AP.31). E ainda: *“ Los formadores deberían ser flexibeles en sus programaciones y en la hora de pensar en los temarios”* (AP.1). Estamos diante de três posturas diferentes que, inclusive, servem para esclarecer o título que conferimos a esta categoria. A primeira postura recorda o papel protagonista da prática na carreira de Pedagogia-UAB e reforça mais uma vez que no “imaginário” do aluno-professor a teoria é secundária. A segunda postura se caracteriza pelo valor conferido a prática como critério para conhecer a realidade.

Aqui não se trata de dissimular a opinião, ao contrário, de afirmar o conceito e a percepção dos entrevistados a respeito do formador. Segundo o aluno-professor, o formador é um indivíduo que vive nas nuvens porque tem um conhecimento dos livros, da teoria, portanto, um conhecimento abstrato. Por último, aparece a rigidez da atitude do formador, segundo opina um entrevistado quando afirma que os programas curriculares não comportam espaço para debater a experiência do aluno-professor com o magistério. Em síntese, as três falas incidem sobre o papel do formador e, em particular, de sua metodologia.

A categoria **estudo de caso** representa 19 % da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5) e em termos de licenciatura ela é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UBA correspondendo a 67% do julgamento de 06 entrevistados (gráfico 34). Esta categoria contempla, basicamente, duas características que aparecem como marcos importantes do “imaginário” do aluno-professor. A primeira característica diz respeito ao caráter pragmático do pensamento deste aluno através da ênfase nas atividades práticas como a essência do desenho curricular das carreiras de Psicopedagogia e de Pedagogia. A segunda característica se refere ao sentimento de *isolamento* que experimenta alguns entrevistados e esta sensação, em parte, está

vinculada as críticas que eles fazem aos formadores. Na verdade, trata-se da atitude de censura deste aluno com o formador ao colocar em tela de juízo que este profissional se distancia do seu discurso pedagógico, especialmente, quando desaproveita o conhecimento prévio do aluno-professor com o ensino. Em outras palavras, os entrevistados dizem que os formadores insistem na idéia de que se deve resgatar o conhecimento prático dos alunos, mas não se comportam desta forma com respeito ao saber e a prática do aluno-professor com o magistério.

Entrevistados da carreira de Pedagogia-UAB não aludiram a natureza do estudo de caso, portanto, não se pode inferir que se trate de casos vividos pelo aluno-professor ou pelo professor de modo geral. Com esta categoria, os entrevistados reforçam seu sentimento de *exclusão* nas carreiras e informam que o estudo de caso seria uma alternativa para torná-los presentes na sala aula. Com o *estudo de casos* os alunos-professores estão sutilmente querendo influenciar num novo rumo metodológico que pode imprimir outro ritmo e outra qualidade as aulas e, conseqüentemente, a aprendizagem.



Esta estratégia metodológica oferece uma série de vantagens, especialmente, para a aprendizagem de indivíduos como os entrevistados. O estudo de caso facilita o processo de indagação compreensiva e ao mesmo tempo é um excelente recurso metodológico para a apreender o discurso do aluno-professor no âmbito de sua cultura. No nosso ponto de vista estudar casos vividos pelos entrevistados funciona como uma alternativa para destacar a presença deste aluno nas licenciaturas. Seria uma espécie de argumento didático e metodológico para imprimir um certo realismo pedagógico, conforme sugere os entrevistados pela incidência no seu discurso dos vínculos entre a teoria e sua prática profissional.

Através da categoria **acesso a realidade** os entrevistados mais uma vez deixaram registrado uma das principais características do seu pensamento que

é a crença na prática. O *acesso a realidade* representa 19% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Em termos de carreira esta categoria tem a mesma representatividade para o aluno-professor de Psicopedagogia das duas universidades, pois, ela corresponde a 50% da opinião de 06 entrevistados. Um dado que traduz a percepção do aluno-professor a respeito dos nexos entre teoria e prática. Não criticamos a importância dos vínculos entre teoria e prática profissional dos entrevistados, mas a frequência deste discurso. Aqui estamos ponderando a crença na idéia de que a teoria fica mais fácil de ser entendida a partir de seu relacionamento com o mundo vivencial dos entrevistados. Com respeito a esta categoria, a realidade está sendo entendida como o que existe de fato e de concreto. Neste sentido, o que existe de fato é a prática, o trabalho do aluno-professor, conforme sua perspectiva. Por extensão a realidade é o que está circunscrito ao mundo profissional e o que a sua prática pode comprovar.

Neste sentido, a realidade e a verdade são sinônimos no “imaginário” do aluno-professor, especialmente, na categoria *acesso a realidade*. Portanto, para este aluno a verdade é tudo aquilo que se opõe ao falso, a ilusão, e a aparência. Um entendimento de verdade a partir da idéia de verdadeiro defendida pelos filósofos gregos da antigüidade. Com isto vai ficando mais claro os motivos que levam alguns entrevistados a sugerirem e outros a declararem, por exemplo: “*Aquí nos venden utopía*” (AP.3). Afirmação que remete utopia ao seu conceito identificado com *quimera, sonho e projeto impossível* de ser realizado. Portanto, uma crença oposta aos estudos mais recentes, por exemplo, o de Mannheim (1969) que trata utopia como projeto possível e um dos âmbitos da ideologia.

Com este tipo de entendimento a realidade só pode ser conhecida através da prática porque esta última é a encarnação do que existe objetivamente em lugar do que se apresenta ao sujeito do conhecimento. Estas frases são exemplos emblemáticos sobre o que estamos ponderando: “*...creo que la práctica es la principal via para ver a la realidad*” (AP. 26) e “*Sólo partiendo de la realidad podemos “formarnos...”*” (AP.15). Naturalmente que a realidade não existe independente do homem, da história e tão pouco se considera a realidade como uma criação científica. Diante disto, uma das chaves para entender o pensamento dos entrevistados acerca de realidade é, sem dúvida, a resistência a uma determinada concepção de ciência e de teoria. Na verdade, o aluno-professor com as críticas que faz a teoria está sugerindo que não aceita a idéia de que a realidade no terreno da abstração teórica tem que ser construída cientificamente.

Está em jogo a crença dos entrevistados acerca da legitimidade da ciência e a resistência do aluno-professor para reconhecer que o conhecimento teórico também é verdadeiro. A ciência e a teoria não podem tratar sobre a realidade objetiva, imediata, conforme gostaria os entrevistados. Um desejo impossível, mas que garantiria a este aluno os critérios para conferirem a realidade e a teoria “status” de verdade, segundo sua perspectiva. O argumento em favor do relacionamento entre teoria e prática profissional não é criticável em si mesmo porque se trata de uma referência importante para este tipo de aluno relacionar seu saber prático com a teoria crítica. Contudo, não deixa de ser preocupante,

especialmente, pela freqüência desta “crença” no discurso dos entrevistados. A natureza do entendimento de ciência, de verdade e de teoria do aluno-professor são os elementos que chamam a atenção para a qualidade do seu discurso sobre temas fundamentais na formação de profissionais críticos. Estamos dizendo que esta forma de entender a teoria merece ser refletida, inclusive, pelas referências a ela como *sonho, fantasia e distanciamento da realidade*.

Muitos entrevistados constroem imagens da teoria associadas a utopia no seu sentido vulgar correspondente a alienação e a mentira. Desconhecemos os motivos que levam o aluno-professor a conceber a teoria desta forma e as razões da sua resistência a ela. Não se descarta a possibilidade de um tratamento demasiado abstrato a teoria na universidade já que esta instituição não é um santuário de virtudes, ao contrário, é em lugar sujeito a contradições e a distorções. Um enfoque demasiadamente abstrato sobre a teoria pode fazer o aluno duvidar da importância deste conhecimento para entender, analisar, interpretar e atuar na realidade. Apesar deste fato, os entrevistados demonstram certa resistência a teoria já que a prática foi concebida como um critério de verdade.

Esta postura deve ser examinada e se torna criticável, sobretudo, porque os entrevistados tiveram uma passagem anterior pela universidade e tudo indica que estamos falando de um sujeito com uma trajetória regular de escolaridade. Tratando-se do aluno-professor que cursa uma licenciatura é natural esperar uma postura crítica e reflexiva a respeito do mundo educativo. Dados que em tese são elementos para uma visão favorável e simpática sobre o lugar da teoria nas carreiras universitárias e no cotidiano do profissional da educação. As falas anteriormente destacadas servem para refletir acerca da qualidade da percepção dos entrevistados a respeito da teoria.

Muitos entrevistados imaginam que a teoria deve ter sempre um valor pragmático, imediato e que o profissional da educação necessita de um corpo de conhecimento transferível e aplicável ao seu contexto profissional. Uma perspectiva igualmente utilitária e limitada, segundo nosso ponto de vista, especialmente, no que se refere ao entendimento de ciência e de teoria. Esperava-se outra postura dos entrevistados frente ao conhecimento em lugar da velha resistência a teoria a partir de um discurso ideológico. Esta percepção sobre o conhecimento pode ter sua origem na qualidade do relacionamento do aluno-professor com a ciência. A maioria das pessoas se vinculam a ciência através do consumo dos seus produtos e esta característica também é comum no mundo educativo, sobretudo, porque não é freqüente a investigação educativa entre os professores.

Acesso a realidade está diretamente vinculada a idéia de que a experiência completa a teoria, conforme se pode observar nesta fala: “*Utilizar a la experiencia para complementar la teoría*” (AP.27). Aqui chama a atenção a ausência de um pensamento mais reflexivo acerca da complexidade da teoria e da necessidade de submeter a própria prática a um exame mais rigoroso. Diante disto se infere que existe uma certa legitimidade na prática independentemente de uma análise a respeito dos princípios formuladores

deste saber. A prática ganha “status” de verdade por ser uma atividade concreta, de intervenção na realidade. Partindo desta idéia o aluno-professor confere a ela propriedades e virtudes além de suas possibilidades. Em síntese, no pensamento de muitos entrevistados a prática é mais importante do que a teoria.

Para muitos alunos-professores a teoria está subordinada a prática, pois, a primeira foi descrita em alguns momentos, como uma espécie de especulação abstrata da realidade. Esta idéia fechada sobre o relacionamento das duas dimensões do conhecimento não permitiu que este aluno se referisse a dinâmica entre a teoria e a prática. Os dois exemplos citados na página anterior ratificam o que acabamos de dizer. O mais curioso acerca da categoria *acesso a realidade* é o imperativo da fala dos entrevistados a respeito da subordinação da teoria a experiência de cada um. É igualmente interessante o fato do aluno-professor não destacar o vínculo dialético entre teoria e prática. Um nexos relativamente esperado, especialmente, porque este aluno poderia ter utilizado o argumento de sua experiência com o ensino como um elemento para completar a teoria. No discurso sobre a teoria está presente duas idéias básicas. A primeira é a certeza de que a prática ou a experiência do entrevistado com o magistério é o conhecimento que completa a teoria, pois, distante desta vivência, ela estaria fracionada. A segunda é a idéia de que a teoria está vazia sem experiência do professor e, em particular, do aluno-professor com o ensino.

As falas que destacaremos a seguir são outros bons exemplos da percepção dos entrevistados acerca da prática e, conseqüentemente, da teoria. Vejamos estas ponderações com todas as letras: *“Relacionando a teoría con la práctica docente. Enfocar ciertas asignaturas en la experiencia docente...”* (AP.28). *“La experiencia debería ser tratada como puente para explicar ciertos comportamiento, para fundamentar la teoría explicada....”* (AP.13). Não estamos criticando a importância da experiência do aluno-professor com o ensino nas licenciaturas que comportam este tipo de aluno, mas examinando o valor quase religioso que alguns entrevistados atribuem a esta vivência. Para este tipo de aluno, a prática é inquestionável, sobretudo, quando ela é concebida como núcleo explicativo do que ocorre na sua realidade profissional.

Naturalmente que a prática pode e deve ser utilizada como um recurso metodológico para estabelecer vínculos com a realidade profissional dos entrevistados, mas isto é diferente de defender uma formação concebida, especialmente, para prática. Com base nesta “crença” os entrevistados mais uma vez se distanciaram do entendimento do saber prático como reflexão e juízo que se realiza sobre o mundo e seus objetos. Uma formação universitária pensada distante desta noção de prática ficaria profundamente empobrecida, limitada e precária. Para a grande maioria dos entrevistados, o corpo teórico do currículo deveria ser trabalhado enfaticamente para responder a realidade profissional através de respostas educativas igualmente práticas.

A expectativa do aluno-professor com respeito a carreira é dirigida ao encontro de respostas concretas para os problemas cotidianos em lugar de uma preparação para entender o papel das disciplinas teóricas e práticas. Uma

perspectiva que facilita, inclusive, o entendimento sobre o desenho do futuro projeto profissional deste aluno. Em síntese, o aluno-professor está distante da idéia de que cada contexto social tem exigências particulares e que a teoria e os exercícios práticos não podem responder previamente as demandas de cada realidade.

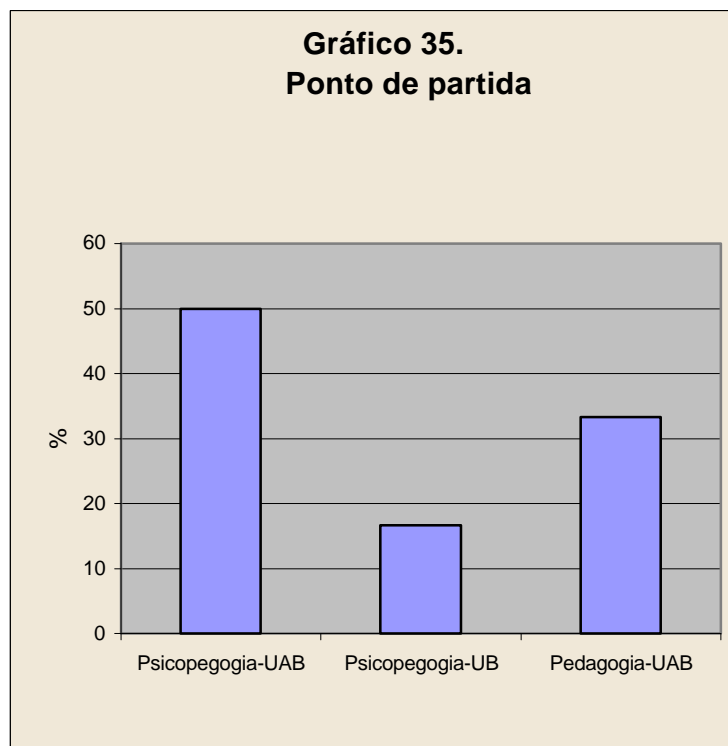
Estamos diante de uma percepção sobre a prática construída exclusivamente com base no modo como os entrevistados olham a realidade. Uma percepção, certamente, nascida de critérios, a exemplo das expectativas, da experiência, dos valores sociais e da perspectiva de mundo dos entrevistados. Uma percepção que pode ser modificada, sobretudo, através do contato com outro tipo de conhecimento e de informação. Afinal, perceber é ter consciência sobre a existência das coisas. Neste caso os entrevistados demonstram que não sabem muito mais além do que deixaram registrado através de suas palavras. Por outro lado, atuaram com certa economia porque decidiram refletir sobre o que lhes interessam num dado momento.

Diríamos que a prática poderia ser objeto de análise para facilitar a reconstrução do pensamento do aluno-professor e do seu trabalho profissional através do exercício da reflexão. Uma reflexão que não deve estar limitada aos fundamentos teóricos e aos saberes implícitos da prática docente. Este tipo de reflexão é importante, mas é preciso ir além desta dimensão. Espera-se que o professor e no caso, em particular, o aluno-professor esteja preparado para refletir sobre o que o conhecimento importante para o aluno aprender. Uma formação que implica em tratar os diferentes níveis do conhecimento como complementares em lugar de conflitos. Uma abordagem que reconhece a impropriedade de hierarquizar o conhecimento em campos separados como se costuma fazer com o conhecimento técnico, prático e teórico. Uma fragmentação que só se justifica quando as referências sobre eles fogem as suas origens.

A prática deve ser pensada e entendida como a capacidade para formular juízo moral e ético sobre algo. Com respeito ao mundo educativo, o aluno-professor deveria estar se referindo a prática neste sentido e não apenas como uma ação concreta. Para isto é preciso que as carreiras universitárias desenhem seus currículos para facilitar debate acerca da atividade prática nesta dimensão. E ademais disto, que os formadores sejam estimulados a desenvolverem a vontade pedagógica como uma atitude adicional para o logro desta finalidade. Em síntese, esta categoria é uma analogia a prática com o espelho e neste caso a realidade é concebida como as imagens refletidas nele.

A categoria **ponto de partida** representa 19% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Em termos de carreira esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 50% do julgamento de 06 entrevistados (gráfico 35). A essência desta categoria é o exame da experiência do aluno-professor com o magistério através do assessoramento do formador. Os entrevistados esperam com esta categoria que o papel formativo do professor universitário ultrapasse a transmissão do conhecimento e a elaboração de atividades acadêmicas. Segundo os entrevistados, sua experiência prática com o ensino deve ser analisada externamente, diante, da

consciência de que o envolvimento direto, com freqüência, é um impedimento para realizar um exame crítico e de profundidade. Em outras palavras, os entrevistados estão dizendo que o formador é um profissional idôneo para realizar esta tarefa e desta forma cobram uma intervenção mais direta.



Diante disto, depreende-se que também existe uma certa simpatia por este tipo de atividade e também uma abertura para tornar público o fazer pedagógico do aluno-professor. Através da categoria *ponto de partida* os entrevistados estão oferecendo ao formador conteúdos e um caminho metodológico que podem imprimir mais dinamismo, realismo e ampliar a participação deste aluno nas aulas. Em outras palavras, o aluno-professor está dizendo que o formador deve exigir mais dele em termos de qualidade, complexidade e envolvimento nas atividades acadêmicas. A categoria *ponto de partida*, em última instância, é uma ponte para dialogar com o formador, especialmente, porque a experiência deste aluno com o ensino é o elemento mediador deste diálogo. Esta categoria é importante no discurso do aluno-professor, particularmente, porque ele se irá se converter num especialista que orientará professores e técnicos em educação. Neste sentido, sua experiência com o ensino seria um elemento para facilitar o diálogo entre ele e os profissionais do centro educativo.

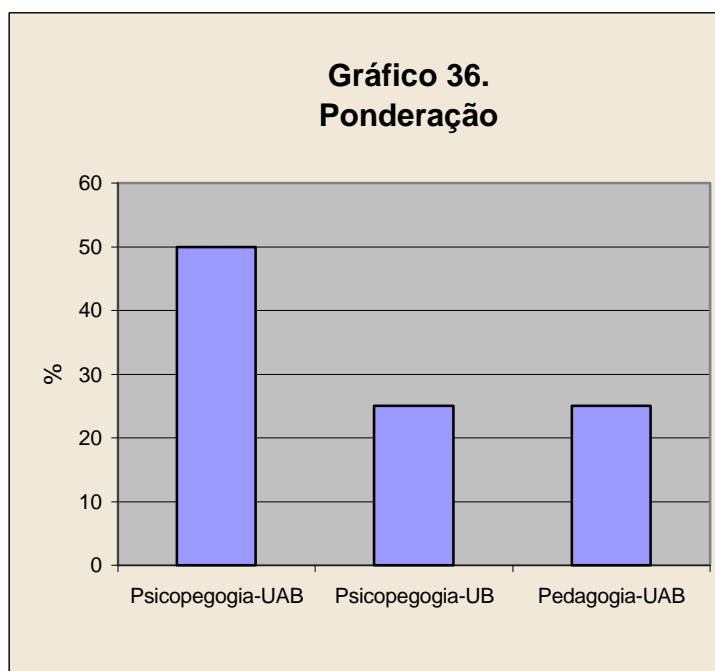
O fundamental na categoria *ponto de partida* é a possibilidade desta estratégia metodológica se constituir num recurso para atender as necessidades formativas do aluno-professor. Uma categoria que informa que a reflexão coletiva sobre a experiência deste aluno com o magistério poderá ajudá-lo a examinar seu trabalho atual. Aqui está em jogo a aprendizagem de adultos e, em particular, de adultos com experiência no ensino que retorna a universidade. A vivência deste aluno pode ser transformada em objeto de análise como uma forma de valorizar sua experiência educativa. Giroux (1990)

é uma da voz que defende este ponto vista, particularmente, através das contribuições do pensamento de Freire acerca da educação. A essência desta categoria está no desenvolvimento e na produção de outros sentidos, outros significados e outras reflexões acerca da prática docente e do saber deste aluno. Atitude que, inclusive, facilitaria o exame da metodologia do formador e do conhecimento do aluno-professor. Neste sentido, seria interessante um projeto de estudo para o aluno-professor transcender sua busca pelo conhecimento aplicado e imediato que caracteriza seu pensamento.

Em síntese, esta categoria deve ser pensada também como uma estratégia para destacar o papel de professor presente na condição de aluno-professor. Uma atitude que pode ser viabilizada através da abertura de espaços formais para debater a prática, o saber, as necessidades formativas e profissionais deste aluno. Espaços que valorizem e reconheçam a presença deste tipo de aluno na licenciatura e que, certamente, diminuiria o sentimento de isolamento destacado por determinados entrevistados. Esta categoria não se esgota nesta idéia, ao contrário, como seu próprio nome informa ela é uma ponte para outras aprendizagens e outros objetivos presentes no programa do formador. Na verdade, ela pode ser um fio condutor para o formador chegar a lugares, a discussões e a análises consideradas importantes tanto para ele quanto para o aluno-professor. Esta é uma entre outras alternativas para contemplar as necessidades formativas dos entrevistados e, inclusive, poderá clarear a construção do papel profissional do psicopedagogo e do pedagogo que não está sendo vislumbrado pelos entrevistados.

Ponderação é a última categoria extraída da pergunta relativa ao tratamento da experiência do aluno-professor com o magistério. A referência a reflexão é tímida se considerarmos o número de entrevistados. Esta categoria representa 12,5% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as licenciaturas esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 50% do julgamento de 04 entrevistados (gráfico 36). Trata-se de um dado realista se considerarmos a característica pragmática do pensamento deste tipo de aluno. Apesar disto, já tivemos oportunidade de destacar a receptividade dos entrevistados a respeito do exame de sua experiência com o ensino, conforme se pode observar anteriormente quando analisamos uma categoria ligada a este tema. A categoria *ponderação* surge exatamente das referências ao termo *reflexão* presente nas falas dos entrevistados (AP.5; AP.9; AP.19 e AP.32). É oportuno destacar que o entrevistado (AP.19) utiliza o termo analisar e os demais reflexão, conforme veremos lendo suas palavras:

“...reflexionar pensando sobre las características contextuales para desarrollar la crítica porque no toda experiencia es transferible (AP.5). Este comentário é interessante, particularmente, porque a entrevistada reconhece os limites da experiência por se tratar de vivências relacionadas com as características dos contextos específicos. Esta entrevistada é consciente porque sabe que a experiência é uma vivência histórica, pessoal e intransferível, pois, cada indivíduo é um ser particular e o que cada um experimenta, sente e reflete não é igualmente vivido, sentido e apreciado por outros indivíduos.



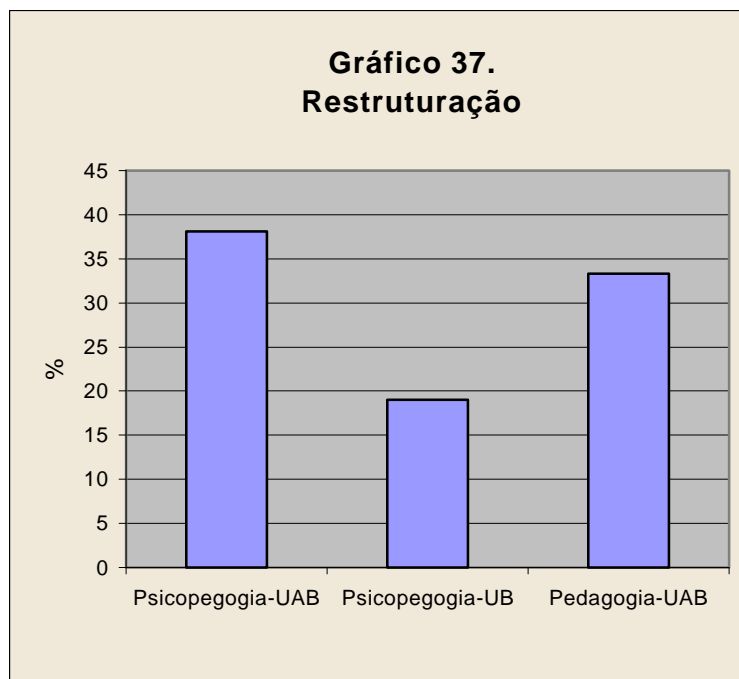
Estas falas são outros bons exemplos a respeito do que estamos ponderando: *“Reflexionar sobre lo que hacemos”* (AP.9). E: *“aportar al grupo y poder discurtirla, comentarla, cuestionarla y en definitiva, facilitar una reflexión sobre la labor educativa que realiza el alumno-profesor”*. (AP.32). Não resta dúvida de que estamos diante de depoimentos que destacam a importância da reflexão para tomar consciência da própria atuação profissional. Por outro lado, os entrevistados não destacam outras vantagens oferecidas por esta atividade. Neste caso um exemplo possível seria o debate sobre a natureza complexa e interdisciplinar do trabalho do profissional da educação, particularmente, do aluno-professor que também está exercendo o magistério.

Caso você tivesse a oportunidade de modificar a estrutura da licenciatura, que alterações introduziria? (relativas ao currículo, a relação professor x aluno e outras).

As categorias extraídas da pergunta acima são reveladoras da percepção dos entrevistados a respeito do currículo, do relacionamento com o formador e com a administração das carreiras. Naturalmente que os dados não falam por si só, mas nos oferecem importantes informações acerca do pensamento do aluno-professor. Em última instância, funcionam como um pretexto para dialogar com este sujeito através do seu “imaginário”. Nenhum currículo pode ser considerado como uma construção perfeita, particularmente, porque entre sua concepção e sua prática existe um número importante de fatores que influem nas suas mudanças de rumo.

A categoria **reestruturação** está vinculada ao desenho curricular das carreiras de Psicopedagogia e de Pedagogia. 66% é um percentual importante, sobretudo, considerando que esta categoria foi extraída da opinião dos 32

alunos-professores (anexo 5). *Reestruturação* representa a percepção dos entrevistados sobre os problemas que devem merecer atenção por parte dos formadores e da coordenação das referidas carreiras. Esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 38% do julgamento de 21 entrevistados (gráfico 37). Os comentários dos entrevistados podem ser sintetizados em duas linhas de análise. A primeira se caracteriza pela crítica a teoria e a segunda o destino final das carreiras.



A crítica a teoria é uma postura política e ideológica acerca da realidade e, em particular, a respeito do ensino através da “crença” num currículo voltado para a prática e, naturalmente, composto, por disciplinas práticas, conforme argumentam alguns entrevistados. Esta posição pode ser observada nestas falas: “ *Una carrera diseñada para la práctica*” (AP.3). “*Creo que la carrera tendría que ser más práctica y estar enfocada hacia la práctica...*” (AP.11). “*...no devagar tanto en los temas y tocar mucho más los pies en la tierra*” (AP. 29). E finalmente: “*Asignaturas más prácticas*” (AP. 28 e AP. 30).

Através da categoria *reestruturação* os entrevistados fizeram crítica ao currículo e aos programas curriculares. No primeiro caso deixaram claro sua preferência por um currículo concebido a partir da prática e para prática. Em termos concretos demonstraram seu desacordo a confiança e a “crença” dos planejadores das carreiras de Psicopedagogia de Psicopedagogia. Neste sentido, a crítica recai sobre a “crença” dos planejadores curriculares, sua visão de mundo e das carreiras refletidas no currículo. A categoria *reestruturação* representa a discordância dos entrevistados sobre as tradições que fundamentam os currículos das duas licenciaturas já referidas. Trata-se da percepção e da qualidade do conhecimento dos entrevistados acerca da teoria do currículo. Uma percepção fundamentada em elementos, a exemplo das expectativas e da experiência profissional do aluno-professor. Em síntese, este aluno através de suas críticas não revela um entendimento sobre o currículo

como instrumento que comunica a prática social da universidade mediante o conhecimento e os enfoques metodológicos que deverão receber os conteúdos curriculares.

Os entrevistados em suas críticas não contemplaram a idéia de que o currículo não é um instrumento perfeito e acabado. Neste sentido, eles não o consideraram como uma ferramenta histórica que reflete as influências da sociedade e da época na teorização do conhecimento que repercuti na concepção das carreiras. Portanto, como consequência destes aspectos, as vezes, se torna inevitável as distorções e as distâncias entre o teorizado e a sua concretização. O aluno-professor não percebe o currículo como um instrumento definido no âmbito de uma instituição dinâmica e conflituosa como é, por exemplo, a universidade. As contradições e os equívocos na sua concepção curricular também estão vinculados com a história e as práticas sociais que caracterizam cada universidade. Partindo disto, é complicado entender o currículo como uma entidade autônoma e distante do contexto que o produziu.

Com respeito aos programas curriculares os entrevistados se queixam da *repetição de conteúdos, da falta de profundidade, de atualidade e da dificuldade para vislumbrarem o perfil do psicopedagogo. A limitada reflexão, a escassa crítica e a natureza teórica dos conteúdos* são as duas vertentes de análise dos entrevistados sobre a categoria *reestruturação*. As críticas os programas curriculares são também críticas ao desenho das carreiras já que seria difícil separá-las. A primeira vertente está relacionada com as oportunidades de tempo e de espaço para promoverem debates sobre os conteúdos programáticos ministrados pelos formadores. Para os entrevistados que fizeram referência a este tema, a quantidade de disciplinas se converte num impedimento para realizar análise de qualidade e de profundidade. Esta categoria reflete um aluno-professor preocupado com outro tipo de questão que transcende a busca pelo conhecimento aplicado. Uma característica que informa que entre este aluno existe o espaço para a diferença de mentalidade.

A segunda vertente reflete a mentalidade pragmática dos entrevistados já que as críticas ao conteúdo teórico estão relacionadas com a “crença” na prática do aluno-professor. Neste sentido, trata-se, basicamente, de demandas dirigidas ao conhecimento aplicado e por este motivo acentuam o debate sobre o currículo com a expressão “*demasiadamente teórico*”. Uma afirmação que demonstra o afastamento dos entrevistados de alguns pilares do currículo, a exemplo da idéia de que este instrumento e os programas curriculares dos formadores devem resgatar as complexas intenções educativas que dirigem a preparação dos futuros profissionais. Partindo disto, certamente, os programas curriculares estejam mais identificados com necessidade de revisar as pretensões educativas do que em atender outras necessidades. Neste sentido, infere-se que estas necessidades são, por exemplo, as referidas pelos entrevistados simpatizantes do currículo como instrumento que deve oferecer respostas aos problemas concretos revelados através da atividade profissional.

Em termos percentuais o discurso sobre o currículo voltado para a prática representa 34,4% da opinião dos 32 alunos-professores. Este tipo de

percepção está relacionada com a dificuldade de construir e ou de reconstruir representações sociais acerca do papel do psicopedagogo e do pedagogo. A busca de respostas dirigidas ao *como fazer* e ao *como atuar* esclarece a ênfase num currículo prático. Dados que revelam que o discurso do aluno-professor não demonstra um interesse com a reflexão da realidade e do mundo educativo no âmbito do debate ético, político e ideológico.

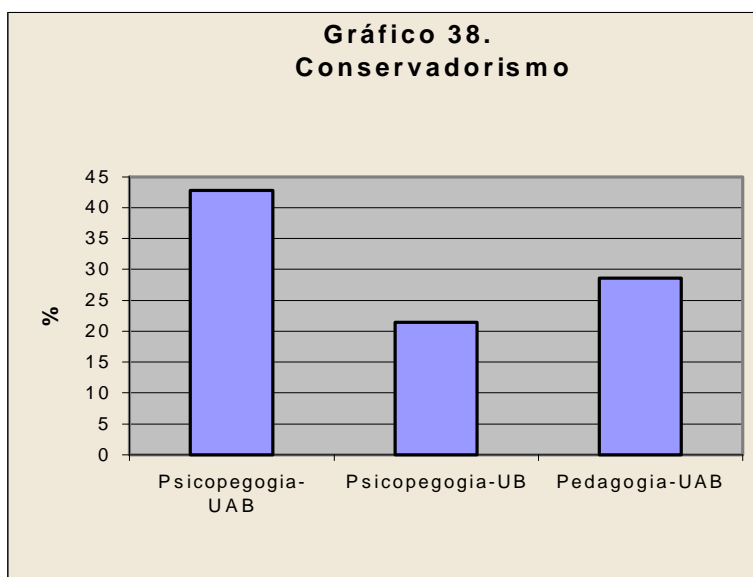
O segundo aspecto que denominamos de crítica ao destino final das carreiras de Psicopedagogia e de Pedagogia faz referência a questões, a exemplo da falta de *liberdade* do aluno para decidir sobre outras saídas profissionais e a ampliar as disciplinas obrigatórias. Estes são argumentos que constituem a segunda linha de análise da categoria *restruturação*. Esta fala expressa o conteúdo e a alma que os números não são capazes de revelarem, vejamos: *“Plantearía más optativas para que cada uno se forme en el ámbito que considere más necesario para su actual trabajo o sus expectativas futuras”* (AP.2). Estamos diante de uma posição interessante e que ao mesmo tempo recorda que a carreira de Psicopedagogia não está oferecendo as saídas profissionais desenhadas no currículo. Este tipo de situação repercuti na motivação e na percepção dos entrevistados acerca desta licenciatura, sobretudo, porque as expectativas deste aluno não estão sendo respondidas. É natural que os entrevistados experimentem um sentimento próximo ao engano e ao desencanto já que parte das promessas curriculares não estão sendo cumpridas, segunda sua perspectiva.

A crítica a falta de abertura das carreiras também apareceu sob os títulos de *escassa oferta de disciplinas optativas e obrigatórias*, conforme se pode observar nestas falas: *“ más optativas”* (AP. 2 e AP.32) e *“ más troncales ”* (AP. 15 e AP.32). As críticas ao currículo estão centradas na idéia de que ele deve ser reestruturado por falta de atualidade e de profundidade. Este ponto de vista está presente noutros argumentos que vão desde a inclusão de matérias ligadas a didática especial, a da língua e a da matemática (AP.13). Uma apreciação realizada a partir de demandas específicas desta entrevistada que acredita que o currículo pode ser desenhado para atender suas necessidades particulares.

Não se trata de uma reivindicação por um currículo diversificado porque a entrevistada enfatizou suas necessidades específicas. Com isto se observa a pouca disponibilidade de buscar em outras instâncias da universidade respostas a determinadas carências do aluno-professor. Neste sentido, ressentem-se a falta de um projeto de estudo para orientar as necessidades deste aluno além do que a carreira oferece no âmbito do currículo. Existem várias alternativas para o aluno-professor, a exemplo de cursarem disciplinas ofertadas por outros departamentos na qualidade de aluno ouvinte, aluno regular e ainda através de matrícula em disciplinas de livre eleição.

A categoria **conservadorismo** representa 44% da opinião 32 entrevistados (anexo 5). Em termos das licenciaturas esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 43% da opinião de 14 entrevistados (gráfico 38). Esta categoria se refere, basicamente, ao modo como o formador trata o conteúdo. Os títulos que compõem esta

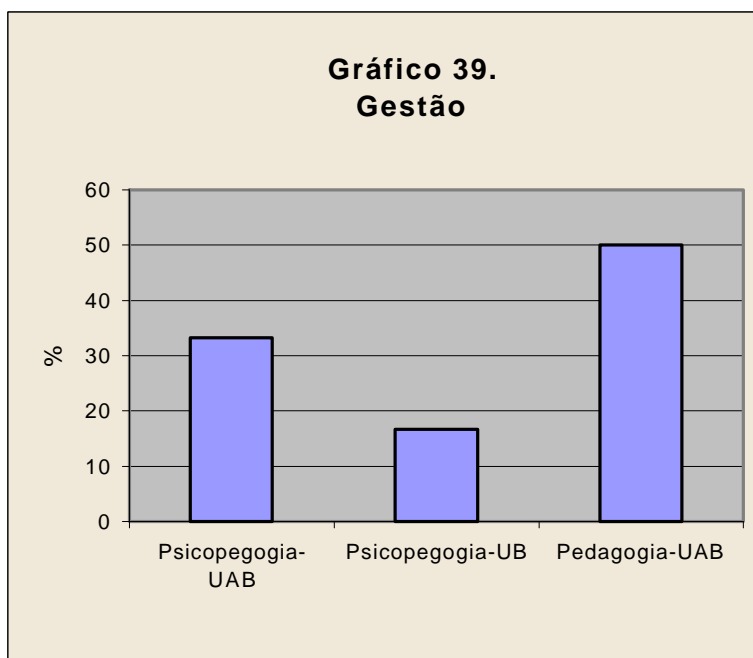
categoria são bons exemplos para se refletir acerca da atualidade, da pertinência, da produtividade e da adequação das metodologias ainda em uso. No caso da categoria *conservadorismo* a referência a metodologia se reporta também as aulas magistrais que segundo os entrevistados não facilitam a interação. Esta categoria não comunica apenas a crítica dos entrevistados, mas também alternativas, a exemplo destas: “*clases dinámicas, ricas, vivas y aprendizaje significativo*” (AP.12, AP.6 e AP.26) E ainda: “*Utilizar metodologias más adecuadas al aprendizaje de adultos profesionales*” (AP. 3, AP. 4 e AP. 9).



Se os planejadores curriculares fundamentam a concepção das carreiras no contexto da inovação educativa é preciso dar importância a outros recursos didáticos de qualidade. Não estamos nos referindo ao incremento das novas tecnologias no ensino, embora elas tenham seu lugar. Apesar disso, não se pode esquecer de que elas são meios. O debate acerca da inovação dos recursos didáticos deveria ser realizado a partir das necessidades sociais e, portanto, os recursos e a inovação seriam vistos como estratégias para responderem as necessidades sociais dos indivíduos e dos seus contextos.

Considerar estes aspectos, em parte, é deslocar a discussão sobre os recursos didáticos da pessoa do formador para o debate acerca da renovação do pensamento pedagógico. Nesta perspectiva é que se deve pensar a produção e a renovação dos materiais didáticos de apoio, ao professor, especialmente, como recursos criados para atenderem aos fins educativos e as necessidades sociais que o currículo deve contemplar. Deixar de pensar desta forma é um esquecimento, que em última instância, está sendo provocado pelo fascínio que a técnica exerce no pensamento pedagógico diante de sua eficiência e sua indiscutível economia de tempo. O importante é que os materiais e os recursos didáticos sejam utilizados para o bom ensino. Neste sentido, o bom ensino significa que o professor sabe escolher o que há de melhor para formar um aluno. O bom ensino implica na formação de um aluno consciente de suas responsabilidades e, inclusive, para o uso crítico do conhecimento através de critérios éticos e morais.

Naturalmente que estes aspectos não devem ser discutidos a partir da idéia da monotonia das aulas, mas da identificação destes recursos com as crenças pedagógicas e políticas do professor. Um debate realizado no âmbito da riqueza dos meios como uma das finalidades educativas dissimula o papel dos recursos como instrumentos de apoio aos fins educativos. A produção ou a renovação de materiais didáticos de apoio ao professor deve ser analisada no seio da renovação do pensamento pedagógico. Tudo que se refere as novas tecnologias e outros materiais sociais do ensino. Através dos fins educativos se trata de enfatizar o ensino como uma atividade complexa que deve formar um indivíduo responsável com seu tempo e com outros indivíduos. Portanto, uma atividade a serviço da pessoa e da sociedade. As escolhas do formador sobre determinados recursos didáticos não são ingênuas e despropositadas, ao contrário, elas refletem o juízo de valor deste profissional acerca dos interesses e das intenções além das pedagógicas.

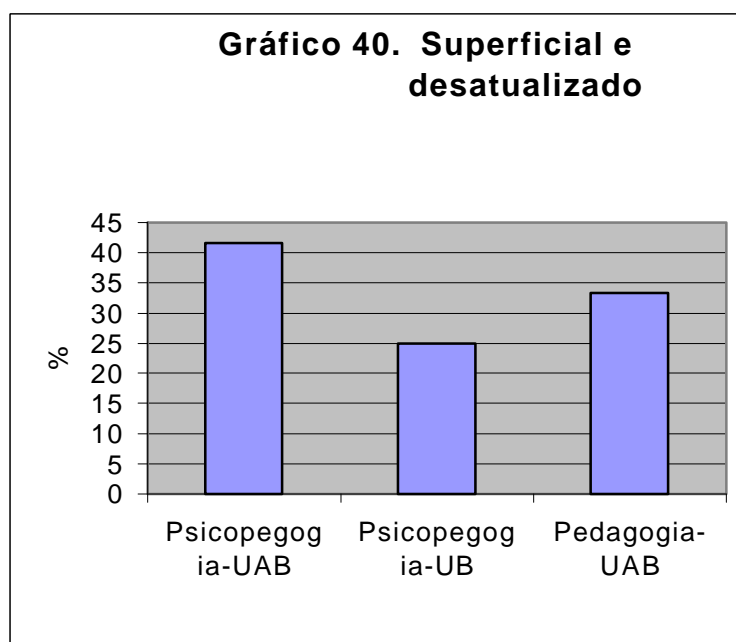


As críticas ao sistema de *avaliação*, ao relacionamento entre *teoria e prática*, a ausência de *estudo de casos vividos* pelos entrevistados, a *motivação* e o *abismo entre o discursos do formador e a realidade* fazem parte do segundo bloco de críticas que compõe a categoria *conservadorismo*. Os entrevistados de Pedagogia não fizeram referência a este tema e infere-se que eles não estão descontentes ou que consideram outros assuntos como mais importantes. O abismo entre o discurso do formador e a realidade apareceu nas falas dos entrevistados, a exemplo de (AP.3 e AP.16). Embora este título tenha merecido um valor discreto na categoria *conservadorismo*, sua importância transcende ao percentual. Em síntese, trata-se de uma informação que sugere uma certa onipotência dos entrevistados sobre a verdade e a realidade.

Para o aluno-professor, o formador desconhece a realidade porque não está num centro educativo e, portanto, seu discurso é a ilusão vendida pela teoria,

segundo afirmou a entrevistada (AP.3) Este discurso tem um certo tom de rivalidade branda do aluno-professor com o formador. Para este aluno o conhecimento teórico dominado pelo professor universitário não é tão importante quanto o conhecimento da realidade que possui o aluno-professor. O primeiro acredita que a prática é o critério para converter as coisas e as idéias em verdade, portanto, esta “crença” se transforma no ponto de divergência deste aluno com a teoria.

A categoria **gestão** é fruto das críticas a administração das carreiras e representa 37,5% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB eqüivalendo a 50% da opinião de 12 entrevistados (gráfico 39). Esta categoria tem um valor especial que transcende o percentual acima mencionado, particularmente, porque informa o modo como o currículo está sendo materializado no plano da prática. A categoria *gestão* é composta por títulos, a exemplos da *repetição de conteúdos*, *desarticulação* entre os *formadores* e *inflexibilidade no horário*. A inflexibilidade do horário é o título mais representativo que compõe esta categoria e foi lembrado exclusivamente pelos entrevistados da UAB. A alusão ao *tempo* comporta também o debate sobre a *profundidade dos conteúdos*, pois, o tempo cronológico nem sempre coincide com o tempo pedagógico.



O currículo também foi avaliado através da categoria **superficial e desatualizado** correspondendo a 37,5% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Em termos de carreira esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB, correspondendo a 42% da opinião de 12 entrevistados (gráfico 40). A falta de profundidade das disciplinas foi a crítica realizada pelos os entrevistados de Psicopedagogia-UB e os alunos-professores de Pedagogia-UAB (AP.12, AP.22, AP.27e AP.28) aos currículos destas respectivas licenciaturas. Com esta apreciação os alunos-professores sugerem que se trata de um difícil equilíbrio entre a quantidade e a *profundidade*. O debate sobre a profundidade independente de seu vínculo

com a quantidade de disciplinas apareceu nas falas dos entrevistados de Psicopedagogia -UB (AP.15 e AP. 17).

Atualidade é o outro elemento que compõe a categoria *superficial e desatualizado* e representa 22% da opinião geral dos 32 alunos-professores. Este percentual é ligeiramente superior ao obtido pela *profundidade*, mas esta diferença não é indicativa de que no “imaginário” deste aluno a preocupação por temas atuais supera o interesse pela profundidade. Fazer uma afirmação desta natureza é temerária apesar do pragmatismo que caracteriza o pensamento deste aluno. Neste caso se trata do interesse pelo *como* em lugar do *porquê* das coisas e dos acontecimentos. O estudo de temas contemporâneos, a exemplo da migração e da sexualidade é mais representativo para a carreira de Psicopedagogia-UAB do que para as demais entrevistados.

Fica relativamente claro a dificuldade ou o desconhecimento dos entrevistados para manejarem sozinhos questões complexas, delicadas e, as vezes, conflituosas como as referidas anteriormente. No caso da licenciatura de Pedagogia a referência a atualidade está relacionada também com a *bibliografia defasada*. Por outro lado, com os conteúdos distantes da realidade, por exemplo, a imigração e seus efeitos a curto e a médio prazo num país que está perplexo com os impactos deste fenômeno.

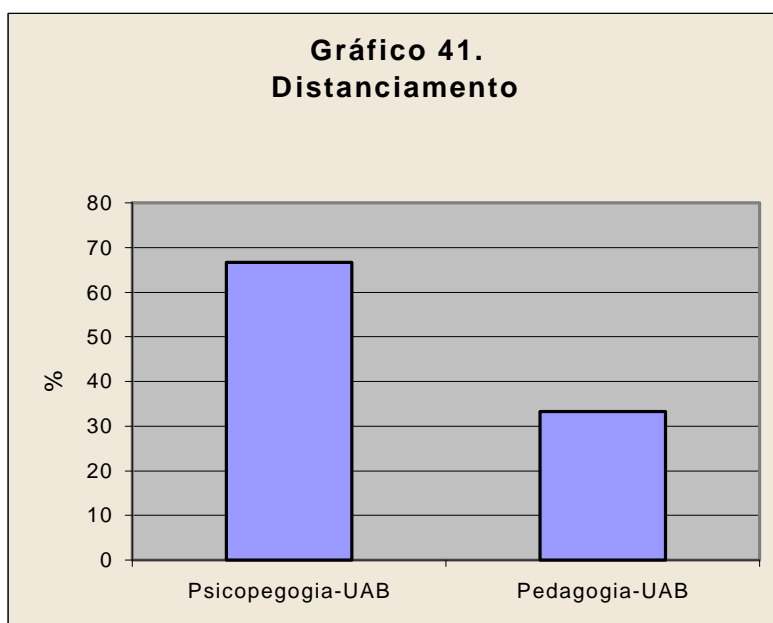
É justa a preocupação dos alunos-professores com a profundidade, a atualidade e a repetição dos conteúdos pelos motivos já enumerados. Estas preocupações se tornam mais relevantes quando se interroga acerca da importância e da excelência dos conteúdos para os alunos. Uma atitude importante para continuar examinando o ensino no contexto do debate ético e moral desta atividade, sobretudo, porque o bom ensino está ligado as constantes reflexões sobre a escolha do conteúdo adequado para os alunos aprender. O professor deve perguntar acerca da relevância dos conteúdos, dos métodos e das estratégias de ensino para a preparar o aluno para enfrentar desafios. Ensinar é perguntar e refletir permanentemente a respeito do conteúdo que merece a pena o aluno aprender.

Com relação aos entrevistados não se percebeu um discurso sobre o valor moral do ensino, pois, as críticas ao conteúdo, ao currículo, a metodologia do formador e outros aspectos estiveram mais próximas as demandas pela utilidade prática dos conteúdos ensinados e apreendidos na universidade. Uma preocupação de natureza pragmática e centralizada na transferência do conhecimento transmitido na licenciatura para os centros educativos que atuam os alunos-professores. As falas destes entrevistados que compõem a categoria *superficial e desatualizado* não revelaram disposição para examinar o ensino como uma atividade que também é ética.

Os entrevistados não refletiram sobre o ensino como uma atividade ética para sua aprendizagem, para a preparação do seu aluno e, conseqüentemente, para os futuros profissionais de psicopedagogia e de pedagogia. Naturalmente que esta postura diante do conhecimento reflete a visão de mundo dos entrevistados, sobretudo, porque não se separa a pessoa do profissional. Esta

separação seria ilusória porque o professor habita o corpo, a alma e o coração do homem e da mulher que exercem o magistério. O professor é parte constitutiva da pessoa, portanto, não é um ator que empresta seu corpo para uma personagem ganhar vida.

Distanciamento é a última categoria extraída da pergunta relativa as mudanças na estrutura das carreiras e reflete a natureza do relacionamento entre o formador e este aluno. Esta categoria representa 19% da opinião de 32 alunos-professores (anexo 5). Em termos de carreira a categoria *distanciamento* é mais representativa para aluno-professor de Psicopedagogia-UAB, correspondendo a 67% do julgamento de 06 alunos-professores (gráfico 41). Esta categoria demonstra que o contanto entre aluno e formador está merecendo um exame para facilitar uma relação pedagógica de proximidade, confiança e diálogo. Embora não se trate de um percentual alto, o relacionamento entre aluno e professor não deve ser examinado apenas no âmbito da representatividade estatística, mas do reconhecimento do papel das relações interpessoais no processo ensino-aprendizagem.



Como esta categoria se refere, especialmente, ao trato entre professor e aluno, decidimos deixá-la independente para não misturá-la com outros itens, a exemplo da avaliação. Com a categoria *distanciamento* os entrevistados comunicam a necessidade de diálogo entre eles e o formador para facilitar um relacionamento menos hierarquizado e formal. Os alunos-professores desejam vivenciar um clima de colaboração, conforme evidenciam os entrevistados (AP 6 e AP 11) correspondendo a 33,3% do aluno-professor de Psicopedagogia - UAB.

Se pensarmos que cabe ao professor e no caso, em particular, desta categoria ao formador as decisões que vão desde o conteúdo ao sistema de avaliação, os conceitos de democracia e de participação na sala de aula perdem muita força ou quase toda força. A universidade vista deste ângulo é muito pouco democrática e não resta dúvida de que se trata de democracia parcial e de

participação igualmente parcial, sobretudo, porque os alunos estão excluídos das decisões mais importantes. As decisões continuam fazendo parte de um terreno proibido, mesmo existindo interesse pelo desenvolvimento e pela ampliação da capacidade crítica e reflexiva do aluno. Contudo, é importante examinar se a participação está limitada apenas ao rendimento acadêmico do aluno.

É certo que a participação na sala de aula através do debate ao redor do conteúdo é uma forma interessante do aluno tomar parte das atividades acadêmicas. A participação se torna mais relevante quando se trata de temas polêmicos e até mesmo tabus na sociedade. Contudo, atuar na sala de aula ganha outro sentido e significado quando os alunos podem participar na escolha de temas. Uma solução parcial para um problema que tem suas raízes, em parte, nas diferenças do tipo de direito que têm o professor e o aluno. Um aspecto visivelmente observado no relacionamento assimétrico de ambos.

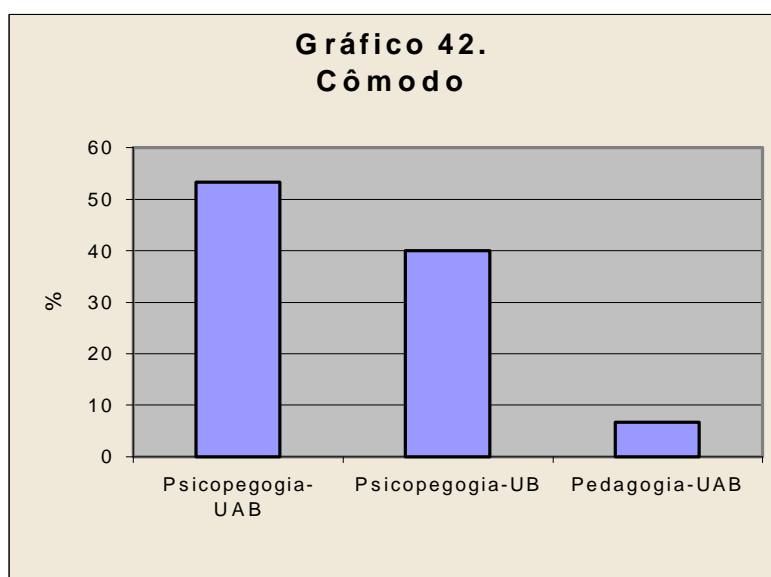
Esta é uma saída entre tantas outras para ampliar um pouco mais a participação do aluno e, particularmente, do aluno-professor já que no campo das decisões referidas anteriormente seu papel é restrito. Naturalmente que não estamos esquecendo da representação dos alunos em determinadas instâncias da universidade. Apesar disto, estamos ponderando acerca de temas que podem demonstrar que as fronteiras entre professores e alunos são marcadas por uma relação desigual de força. Os professores são representantes formais das instituições educativas e, portanto, estas instituições lhes conferem um conjunto de privilégios, que em última instância, servem para conceder a certificação ao aluno. Estes privilégios pensam muito na conduta do professor, inclusive, sobre sua postura na sala de aula.

Diante da “crença” na prática se tornou difícil encontrar posições mais simpáticas a um currículo concebido fora da paradigma da transferibilidade e do consumo quase que imediato do conhecimento. Este comportamento também está vinculado a decepção dos entrevistados com uma única saída profissional.

Este fato repercuti e justifica a lembrança simbólica dos entrevistados a respeito das disciplinas que poderiam oferecer outras luzes ao debate sobre o mundo educativo. Isto ficou claro na tímida alusão a estes temas: *investigação* (AP.6); *“teorias” implícitas do professor* (AP.1); *interdisciplinaridade* (AP.12) e *ideologia* (AP.17). Como se pode observar apenas um entrevistado fez referência a temas fundamentais para fomentar uma mentalidade além do debate técnico. Este comportamento merece ser analisado detidamente porque é um equívoco entender a formação de profissionais da educação distante das contribuições das ciências sociais, humanas e da filosofia.

Como você se sente como aluno e professor simultaneamente?

A categoria **cômodo** representa 47% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as licenciaturas esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB, correspondendo a 53,3% da opinião de 15 entrevistados (gráfico 42). Esta categoria é menos representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB equivalendo a 6,7% do julgamento de 15 entrevistados. A categoria *cômodo* foi extraída da incidência das respostas sintetizadas na palavra *bien* que na língua espanhola também significa *condescendência* e *adequado* dentre outros significados. Com este vocábulo os entrevistados comunicavam, basicamente, seu consentimento em relação a condição de aluno-professor porque esta situação responde a determinados propósitos. Não resta dúvida de que se trata de uma resposta racional, sobretudo, porque nenhum significado da palavra *bien* se reporta ao sentimento. Os significados desta palavra se referem a utilidade e aos logros proporcionados pela simultânea condição de aluno e de professor.



A língua portuguesa nos oferece outra perspectiva para entender esta categoria já que o termo *bem* também comporta um debate sobre *a natureza moral das coisas e das atitudes humanas*. Neste idioma *bem* dentre outros significados alude as *qualidades das atitudes e das ações dos indivíduos*. Naturalmente que na língua portuguesa a palavra *bem* também significa *benefício, proveito e vantagem*. Partindo deste exame se pode dizer que a

categoria *bem* traduz as vantagens advindas da simultânea condição de aluno-professor, pois, nos dois idiomas se encontra esta idéia. O estudo etimológico nos ajuda a entender que os entrevistados estruturam seu juízo acerca do sentimento despertado pelo duplo papel de aluno e de professor através de duas linhas de raciocínio. Uma trata sobre o reconhecimento moral da importância do estudo para o professor em atividade docente. A outra está ligada ao caráter prático, aos logros, as vantagens e as recompensas que o conhecimento oferece ao aluno-professor.

Os títulos que compõem esta categoria reforçam a idéia de que a comodidade experimentada pelos entrevistados está vinculada as vantagens obtidas na simultânea condição de aluno-professor. Uma comodidade, inicialmente, compreensível através de alguns significados que este adjetivo têm na língua espanhola, a exemplo da *conveniência*, da *oportunidade* e a *facilidade*. Neste sentido, os estudiosos da Real Academia de la Lengua Española nos facilitaram o primeiro entendimento sobre o discurso dos entrevistados.

Como dissemos a categoria *cômodo* é formada por dois títulos. O primeiro é *reflexão* e refere-se, basicamente, ao exame que os entrevistados fazem de sua própria conduta na licenciatura. Fato que se pode observar na fala destes entrevistados (AP.5, AP.6; AP.12, AP.14, AP.18, AP.21, AP.27 e AP.29) que se posicionaram nesta linha de análise. Em termos percentuais este título representa 53,3% da opinião dos 32 entrevistados. Com respeito as carreiras, o título *reflexão* apareceu desta forma: 27 % Psicopedagogia-UAB, 6,7% Psicopedagogia-UB e 20% Pedagogia-UAB. O segundo título é *empatia* e surgiu nestas falas: (AP.5, AP.11, AP.15, AP.16, AP.17 e AP.31) representando 40% da opinião do aluno-professor.

Uma entrevistada aludiu a *empatia* ao formador, representando 3,1 % da opinião dos 32 entrevistados e 17% do julgamento do aluno-professor da carreira de Pedagogia-UAB. A fala desta entrevistada deixa claro o que acabamos de comentar e isto se pode perceber lendo suas palavras: “*En determinados momentos, entre el grupo, me siento más del lado del profesor, en cuanto a responsabilidad y grado de exigencia*”. (AP.31). Não resta dúvida de que este comentário se aproxima com muita propriedade da definição de *empatia*, especialmente, porque para alguns estudiosos desde tema, a *empatia* é uma certa capacidade que possui alguns indivíduos de participarem da realidade de outras pessoas.

A reflexão acima revela a capacidade da entrevistada para compreender o trabalho do formador. Este aspecto poderia ter aparecido mais vezes no discurso do aluno-professor, especialmente, porque a *empatia* é um tipo de projeção. Os alunos-professores poderiam se espelhar no trabalho e no discurso do formador para avaliar sua própria prática, particularmente, porque a *empatia* é uma espécie de identificação emocional ou intelectual com outra pessoa. Neste sentido, a *empatia* foi uma atitude ausente no discurso do aluno-professor a respeito do formador. Este aluno se sente mais próximo do seu aluno do que do formador e, em parte, este sentimento é propiciado pela condição de aluno-professor. O terceiro título que compõe a categoria *cômodo* alude a *autocrítica* e apareceu nas falas dos entrevistados (AP. 5, AP 12,

AP.17e AP.32) representando 12,5% da apreciação dos 32 alunos-professores entrevistados.

Se estamos considerando a *empatia* como uma atitude de se colocar no lugar do outro também é correto falar sobre ela no terreno da percepção social, particularmente, no âmbito da formação da impressão. Segundo a Psicologia Social um dos aspectos da formação e do manejo da impressão é a necessidade de aceitação social. Todo indivíduo aspira ser aceito, portanto, no relacionamento entre professor e aluno este fenômeno não inusual. A *empatia* costuma ser freqüente através de atitudes, a exemplo do elogio, da adesão as idéias, as crenças e ao comportamento do outro. Decidimos considerar a empatia independente da reflexão porque este aspecto trata, basicamente, do exame da prática e do conhecimento do aluno-professor.

Vale salientar que o tempo apareceu como uma justificativa da categoria *cômodo* e este fato chama atenção, especialmente, porque esta categoria é reveladora do conforto e das vantagens experimentadas pelo aluno-professor, segundo seu ponto de vista. Com respeito as desvantagens, o *tempo* surgiu como uma dificuldade para estudar nas falas dos seguintes entrevistados (AP. 9 AP. 20, AP. 24, AP. 27, AP. 28 e AP. 30) correspondendo a 19% da opinião dos 32 alunos-professores. Em termos de licenciatura, o tempo recebeu os seguintes percentuais: 6,7% Psicopedagogia-UAB, 6,7% Psicopedagogia-UB e 27% Pedagogia-UAB, equívulendo a opinião de 15 entrevistados. Mais uma vez os entrevistados de Pedagogia manifestaram sua preocupação a respeito do pouco tempo para estudar. A incidência do *tempo* no discurso dos entrevistados é um aviso para analisar seus impactos nas atividades extra classe.

Estamos nos referindo, particularmente, ao planejamento de atividades desenhadas para serem feitas em grupo e em locais que roubam o tempo que deveria ser dedicado ao trabalho profissional. É possível criar alternativas metodológicas nas quais os alunos-professores apresentem um melhor nível de rendimento, de qualidade teórica e reflexiva em trabalhos realizados na universidade. O uso deste espaço evitaria a dependência com outras pessoas, a utilização do tempo destinado ao trabalho profissional e eliminaria preocupações que podem repercutir no rendimento acadêmico deste aluno. As repetidas referências ao tempo como uma limitação para estudar e a angústia que alguns experimentam estão também relacionadas com os impactos do tempo na qualidade do trabalho apresentado. Não devemos nos esquecer de que estamos nos referindo a indivíduos adultos, com responsabilidades e, sobretudo, profissionais do ensino. Fatos que interferem ou podem vir a interferir na auto imagem do aluno-professor.

O debate a respeito do *tempo* partindo do aluno-professor, um adulto profissional deve ser examinado no âmbito da autopercepção, especialmente, porque se trata da auto imagem. Nenhuma pessoa se sente confortável quando sua imagem não corresponde a real ou idealizada por ela. Está em jogo a consciência do indivíduo sobre sua pessoa, uma consciência determinada por elementos, a exemplo da profissão. No caso deste aluno fica difícil ele se desligar do seu papel de professor estando numa carreira identificada com o

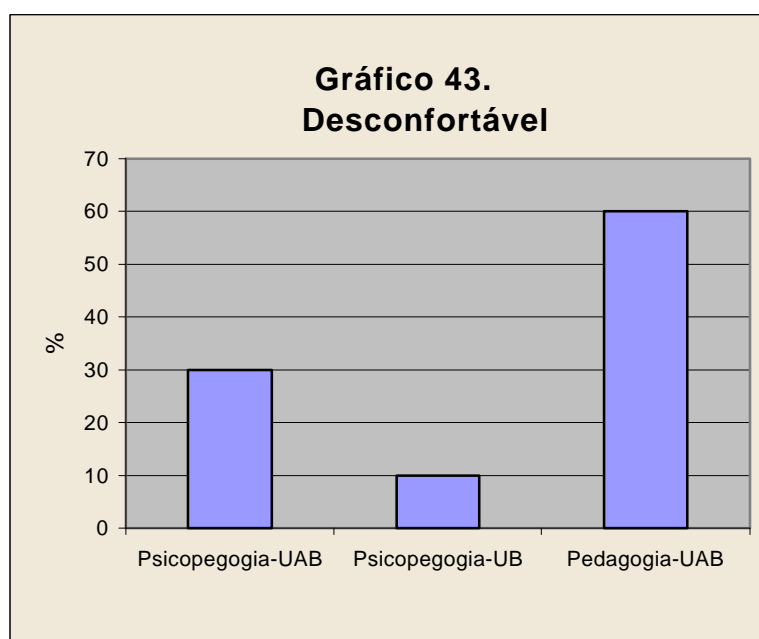
mundo educativo. O *tempo* para um indivíduo com múltiplas atividades tem uma influência importante em seu rendimento e, naturalmente, na sua auto imagem e na sua auto estima.

A atitude *crítica* foi outro argumento presente na categoria *cômodo* e esta postura foi destacada pelos entrevistados (AP. 1, AP. 13 e AP. 21) equivalendo a 9,4 % da opinião geral do aluno-professor. Com a expressão atitude crítica os entrevistados comunicam que a condição simultânea de aluno e de professor facilita uma atitude de crítica diante do conhecimento e das atividades propostas pelos formadores. Este argumento em termos das licenciaturas apresenta estes percentuais: 13,3% da opinião dos entrevistados de Psicopedagogia-UAB e 6,7% do julgamento do aluno-professor de Pedagogia-UAB. Ressente-se a ausência deste tema entre os entrevistados de Psicopedagogia-UB já que alguns fizeram referência a esta questão em outras oportunidades, mesmo tendo sido uma alusão rápida. Na verdade, trata-se de um valor percentual tímido quando se esperava uma referência maior a crítica pela anterior passagem deste aluno pela universidade. Neste sentido, infere-se que a crítica não tem sido objeto de preocupação deste aluno. Um esquecimento que merece atenção pelo papel da crítica na compreensão do aluno-professor sobre o mundo educativo e social.

Embora a categoria *cômodo* tenha recebido um valor percentual importante, ela pode ser lida como uma espécie de ironia de alguns entrevistados sobre sua situação de aluno-professor. Uma *ironia* porque alguns fizeram referência a *comodidade diante do pouco esforço que fazem na sala de aula*. O núcleo fundamental deste argumento é a metodologia de ensino que por estar centrada no formador deixa o aluno-professor como um *ouvinte copista*. Uma situação que exige pouco esforço intelectual de um aluno com experiência e um saber prévio no âmbito do ensino. Esta categoria, em última instância, comunica que aluno-professor se sente subvalorizado na licenciatura diante da passividade e do “*conforto*” que as aulas magistrais proporcionam. Alguns entrevistados criticaram esta condição, mas ao mesmo tempo reconheceram suas vantagens e o bem-estar que este tipo de aula oferece, especialmente, quando eles chegam cansados a universidade depois de um dia de exames nos institutos que ensinam. Assim que, também lemos a categoria *cômodo* como compensatória diante do esgotamento e das tensões vividas pelo aluno-professor no seu cotidiano.

A categoria **desconfortável** revela que 31,2 % dos 32 entrevistados não se sentem bem na condição de aluno-professor (anexo 5). Em termos de licenciatura esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB correspondendo a 60% do julgamento de 10 entrevistados (gráfico 43). Em parte, esta realidade está vinculada ao fato dos entrevistados desta carreira terem mais idade do que os demais alunos-professores de Psicopedagogia-UAB e de Psicopedagogia-UB. Esta categoria foi extraída de títulos a exemplo de: *esquecimento* (AP. 3; AP. 9 e AP.17) correspondendo a 9,4% da opinião dos 32 entrevistados. Em termos de licenciatura estes são os valores que representam esta categoria: 20% Psicopedagogia-UAB e 10% Psicopedagogia-UB. O sentimento de desconforto não foi destacado pelos entrevistados de Pedagogia-UAB.

Esta categoria está ainda relacionada com estes argumentos: *duro* (AP.23 e AP.24) referidos pelos entrevistados de Pedagogia-UAB equivalentes a 20%. *Sacrifício* (AP.22) correspondendo a opinião de 10% dos alunos-professores de Pedagogia-UAB. *Cansaço* (AP.22) representando 10% da apreciação dos entrevistados de Pedagogia-UAB. E finalmente, *indefeso e aturdido* (AP.9) aludindo ao estado emocional de um entrevistado de Psicopedagogia-UAB equivalentes a 10%. Embora os percentuais sejam relativamente baixos, dois aspectos chamam a atenção e revelam uma realidade que deveria ser levada em consideração. O primeiro, é a incidência de uma avaliação negativa resultante da condição de aluno-professor e o segundo a concentração deste juízo na carreira de Pedagogia-UAB.



O desconforto, em parte, está relacionado com a satisfação e a auto imagem dos entrevistados, conforme discutimos anteriormente quando tratamos a respeito do tempo. Como se trata de aluno-professor não se pode obviar o exame do desconforto sem conferir importância ao debate sobre o “status”. A universidade como outra qualquer instituição educativa possui uma hierarquia próxima a da sociedade, portanto, é sob esta hierarquia que também se estabelece a interação entre formador e aluno-professor. As interações sociais desenvolvidas no terreno educativo são estabelecidas a partir de diferenças entre os indivíduos, a exemplo do papel, do “status” e da classe social.

Os dois conceitos sociológicos tratados anteriormente servem para marcar as diferenças entre professor e aluno e definir as fronteiras de cada um. O ensino é uma atividade que acontece numa arena de lutas e de conflitos, mas também de possibilidades. O “status” é um elemento para estruturar as expectativas acerca do comportamento dos indivíduos. Neste sentido, é interessante examinar se as expectativas do aluno-professor não estão sendo respondidas pelos formadores e, particularmente, pelas carreiras, sobretudo, diante da oferta de uma única saída profissional, segundo a perspectiva dos

entrevistados. Circunstâncias que repercutem no tipo de sentimento e de sensação que experimentam os alunos-professores que fizeram referência ao desconforto.

Como na sociedade o “status” na universidade também define o lugar dos indivíduos e neste caso, em particular, o lugar do aluno-professor no interior desta instituição social. Diante disto, parte do descontentamento deste aluno está relacionado com o lugar que ele ocupa na sala de aula. Em outras palavras, o aluno-professor está manifestando seu descontentamento com a falta de protagonismo. Um desconforto, em parte, por seu afastamento dos privilégios, do poder e do prestígio que os entrevistados possuem nos centros educativos que trabalham. Neste sentido, o desconforto pode estar associado a este componente do “status”. Situação que gera uma contradição neste aluno já que na universidade seu papel e seu “status” são opostos ao que ele têm no seu ambiente de trabalho. Ademais disto, o “status” do formador amplia esta contradição, pois, tanto aluno-professor quanto formador são docentes, embora com níveis diferentes de hierarquia, de prestígio e de conhecimento. Portanto, o “status” do formador marca a qualidade do relacionamento com os entrevistados e tem repercussão sobre o nível de satisfação do aluno-professor.

Não se trata de fuga da realidade ou de uma resistência para aceitar o papel de aluno na universidade. Esta leitura seria demasiadamente simplista porque descaracteriza a dificuldade do aluno-professor para se distanciar de sua condição de professor. Ser professor é parte de sua identidade pessoal e ele não pode se desprender deste papel com a mesma naturalidade que alguém tira a fantasia de carnaval. Uma fantasia que compõe um personagem fictício e numa situação como esta o indivíduo sabe que o personagem não se confunde com a sua pessoa. O papel de professor presente na simultânea condição de aluno-professor não é um artifício ou uma fantasia, mas uma realidade importante na vida deste sujeito.

Esta contradição é vivida com desconforto porque o sentimento fala mais alto do que a razão para aceitar esta realidade, vejamos isto nesta análise: *“Aunque parezca extraño, tienes que cambiar tu forma de comportarte. En la escuela hablas mucho, te levantas todo el rato, cada día tienes trabajos para evaluar...(tiene en cuenta la motivación de los chicos si ya han hecho exámenes el mismo día, no das tantos trabajos, etc...)*. En la universidad passa a ser un “alumno” silencioso (callar, escuchar y memorizar todo lo que dicen). Muchas veces te ayuda para saber lo que está pasando tus alumnos, y saber que no quieres que les pase” (AP.17). Como se pode observar se trata de uma realidade complicada, mas com recompensas objetivas, a exemplo do título que também está acompanhado por instrumentos de pressão para o logro deste importante papel.

Além da contradição vivida pelo aluno-professor, este sujeito é consciente de que o papel de professor está também definido pela competência deste profissional para ministrar certos conteúdos. Independente da competência, o formador tem acesso ao aparato burocrático, administrativo e coercitivo. Controlar a frequência, definir conteúdos, metodologias, procedimentos de

avaliação e participar diretamente da concessão do título universitário são alguns dos privilégios que marcam o prestígio e o poder do formador sobre o aluno-professor. A literatura educativa trata com atenção estes temas, mas no cotidiano educativo, o poder originado do “status” fica diluído e, as vezes, esquecido como se fosse um tema menor. Esquecimento ou descuido pedagógico que também pode sugerir que o relacionamento entre professor e aluno ocorre sempre num clima de cooperação, confiança e igualdade. Um clima ideal ou vivenciando em momentos pontuais, pois, uma das características do processo ensino-aprendizagem é a assimetria para não dizer desigualdade de força.

Seria ingênuo pensar que o “status” se origina do simples fato do formador ser um professor com mais especialização, conhecimento e responsabilidade em relação ao aluno. O “status”, em última instância, é conferido ao formador pela sociedade e se transforma num instrumento para ela julgar a conduta deste profissional. Portanto, o formador utiliza o poder e o privilégio em, parte, em nome desta prerrogativa social. Este dado pouco importa aos entrevistados, sobretudo, porque eles não utilizaram estes argumentos para interpretar sua sensação de desconforto. O que esta em jogo é o fato do aluno-professor saber que na sala de aula da universidade ele é simplesmente um aluno a mais. Uma realidade que deve ser desconfortável para o aluno-professor, considerando que sua condição de professor não lhe facilita muita coisa, inclusive, um tratamento didático e metodológico para reconhecer seu papel de professor.

A categoria *desconfortável* é composta também pelo título *estranho* que representa 31,2% da opinião dos 32 alunos-professores e este sentimento apareceu nestas falas (AP.15, AP.17, AP.29 e AP.32) correspondendo a 40% da opinião dos entrevistados. Em termos de carreira este título apresenta estes percentuais: 20% representando a opinião do aluno-professor de Psicopedagogia-UB e 20% do julgamento dos entrevistados de Pedagogia-UAB. O argumento *estranho* é um dado interessante não somente por sua concentração na carreira de Pedagogia-UAB, mas, especialmente, porque os entrevistados se *sentem alheios no ambiente educativo*. Este fato não foi observado entre os entrevistados da carreira de Psicopedagogia-UAB.

O vocábulo *estranho* sugere muitas associações, sobretudo, porque *esta palavra* na língua portuguesa se refere ao que é fora do comum, fora de uso, estrangeiro, singular e extravagante entre outros significados. Na língua espanhola *estranho* entre outros sinônimos é: *singular, extravagante e o que está distante da natureza de alguma coisa*. Nos dois idiomas a palavra *estranho* recebe o mesmo tratamento e isto nos ajuda a pensar que os entrevistados percebem sua situação de aluno-professor como uma condição *pouco usual, pouco normal, pouco comum e pouco habitual, portanto, fora de uso e de lugar*. Por analogia e por coerência aos significados deste vocábulo, os entrevistados se *sentem estrangeiros* na licenciatura de Pedagogia-UAB. Portanto, *forasteiro* é a representação social mais adequada para fazer referência a condição de aluno-professor.

Estas falas são bons exemplos do sentimento de estranheza de alguns entrevistados, vejamos:

“ El problema se planteó el año que cambié a la mañana; era el mayor en edad de la clase y con diferencia, el único varón de todo el grupo, el único que trabajaba en el médio educativo... no me sentí en absoluto identificado con el grupo” (AP.32).

“Un poco extraño, pero el hecho de estar estudiando me ayuda a ver las cosas desde dos posturas: alumno y del docente “ (AP.29).

“A veces algo extraño, pero sin duda no viene mal, sobre todo para ponerte en la piel del alumno y darte cuenta de tu propia conducta” (AP.15).

É oportuno lembrar que a idéia de estranho é mais comum entre os entrevistados de Pedagogia. Uma sensação que está relacionada com uma série de fatores, a exemplo da idade superior deste aluno em relação aos demais entrevistados. Por serem mais maduros, eles se sentem estranhos e pouco identificados com o papel de aluno, sobretudo, numa licenciatura com alunos jovens e sem experiência no magistério. O papel de aluno implica em outro tipo de “status” e na perda dos privilégios que o aluno-professor goza nos institutos que trabalha em decorrência do sua condição de professor.

Os entrevistados considerem as atividades acadêmicas oferecidas pelas licenciaturas como pouco complexas e pouco desafiantes sem falar na falta de protagonismo do aluno-professor em determinadas situações pedagógicas. Diante disto, *seria interessante refletir sobre a aprendizagem deste aluno a partir de um projeto de estudo para orientar sua formação no interior das carreiras.* Esta estratégia tem sua importância porque é um recurso para dialogar com certas características do pensamento deste sujeito. Portanto, um elemento que deve estar presente na hora de desenhar atividades didáticas, a exemplo das avaliações. Independente deste aspecto é importante considerar a opinião, as *percepções, os sentimentos, as expectativas formativas e as necessidades dos alunos* para transformar a sala de aula num espaço para a aprendizagem coletiva, produtivo e mais dinâmica.

Ademais das categorias extraídas da pergunta relacionada com o sentimento do aluno-professor, os entrevistados ofereceram interessantes argumentos sobre sua condição simultânea de aluno e de professor. Trata-se de um discurso disperso e por esta característica não se enquadra no “status” de categoria. Independente deste fato, este discurso informa a dificuldade dos entrevistados diante da pergunta. Sabemos que não é fácil falar a respeito dos sentimentos e publicar os nossos sem reserva a estranhos. As falas que podem ser lidas abaixo são exemplares para ilustrarem o que estamos ponderando acerca da variedade de títulos que apareceram na categoria desconfortável:

“Es algo que tengo asumido” (AP.8). “Eres más crítico” (AP.21). “Tienes sus ventajas porque parte de la práctica” (AP 25) e finalmente: “Tiene que estar sumamente motivado respecto la licenciatura” (AP.26). Estes argumentos

sintetizam a diversidade do entendimento de outra parcela dos entrevistados e como se trata de interpretações variadas fica difícil encontrar uma idéia central para unir estes depoimentos. Em síntese, eles informam acerca da existência de outros discursos a respeito do retorno dos entrevistados a universidade e, em última instância, elas se transformam em justificativas para os alunos-professores aceitarem uma condição pouco cômoda para muitos deles.

Chama a atenção a pontualidade no aparecimento de alguns aspectos que podem colaborar para o projeto pedagógico do aluno-professor. Estamos nos referindo a aspectos, a exemplo da *riqueza do ambiente universitário* e do relacionamento com os colegas (AP.16). Da *reconstrução da prática* através da reflexão desenvolvida mediante os *novos conhecimentos apreendidos* na universidade (AP.12). Como se pode observar estes argumentos apareceram de maneira fortuita na fala de poucos entrevistados e isto é mais um sintoma do pensamento prático e utilitário que caracteriza o “imaginário” deste aluno.

A pontualidade do surgimento destes aspectos não está relacionada apenas com a escassez de tempo do aluno-professor, mas, particularmente, com suas buscas e sua “crenças” na universidade. Seria interessante examinar a ausência de um discurso que se refere a universidade como um espaço de aprendizagem. Durante as entrevistas e o exame dos questionários ficou relativamente evidente que a aprendizagem para este aluno está, basicamente, vinculada a transmissão do conhecimento e as práticas internas ou externas. As práticas externas aparecem na fala dos entrevistados como recursos didáticos e metodológicos que facilitam a construção do perfil ocupacional do psicopedagogo e do pedagogo.

Neste caso não se trata apenas do debate acerca da aprendizagem além da tradição, mas sobre a dificuldade do aluno-professor visualizar e representar o trabalho do psicopedagogo. Seria interessante investigar as referências a universidade apenas no âmbito do currículo quando esta instituição oferece outras alternativas de aprendizagem formal e não formal. É pouco provável que as ausências que nos referimos estejam relacionadas apenas com as críticas as aulas magistrais e a pontualidade no aproveitamento do saber prévio. Estes aspectos sinalizam para a ponta do *iceberg* e, portanto, não se pode transformá-los como os únicos da condição de aluno-professor.

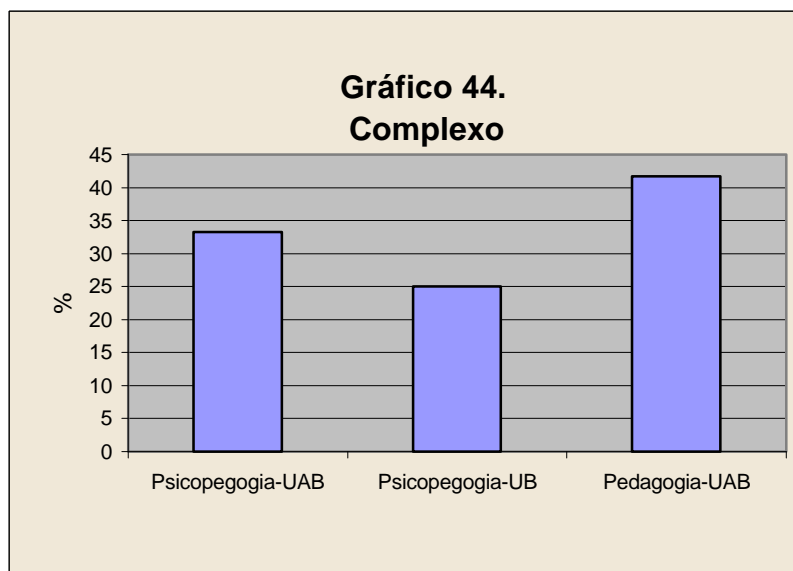
Qual é sua opinião sobre o trabalho do professor, em geral?

Quase todas as categorias extraídas do discurso do aluno-professor a respeito da pergunta acima se aproximam muito das representações sociais mais comuns acerca da atividade docente. Esta semelhança está exatamente na idéia da atração e da repulsa presentes no discurso de muitos indivíduos sobre o trabalho do professor, em geral. Um discurso que oscila entre a simpatia e o rechaço refletindo a polaridade que vai desde a idéia da facilidade do trabalho docente até a sua importância social. Não resta dúvida de que o trabalho deste profissional provoca simpatia, antipatia e comentários feitos com base nas vivências cotidianas e nas informações de segunda mão. O sentimento de amor e de ódio é uma das características do discurso popular acerca do trabalho do professor. Em síntese, as categorias alternam entre os aspectos

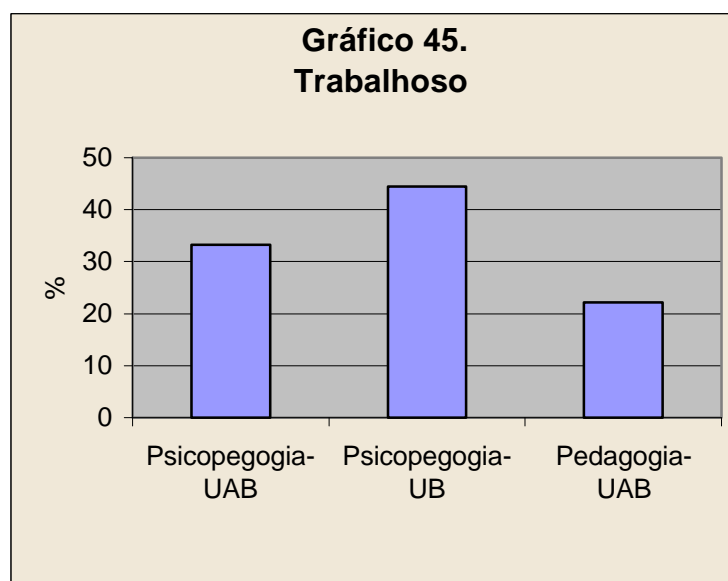
positivos e os negativos marcando a ambivalência na percepção dos entrevistados que se avizinha da clássica dualidade entre o bem e o mal.

Muitas pessoas se sentem preparadas para emitirem juízo de valor a respeito do trabalho do professor mesmo desconhecendo aspectos fundamentais desta atividade. Elas acreditam que o ensino, sobretudo, em determinados graus é uma atividade que pode ser realizada por qualquer pessoa independente de uma especialização adequada para levar a bom porto um trabalho complexo. A cultura sobre a facilidade do fazer pedagógico, em parte, tem sua origem na ausência de um discurso diferenciado a respeito do trabalho do professor. Em outras profissões não costuma ser comum as críticas e as opiniões acerca de como determinados profissionais devem trabalhar, a exemplo do engenheiro, do arquiteto, do dentista, do psiquiatra, do médico e do advogado. Nestas profissões clássicas os indivíduos temem emitir uma opinião a respeito de campos do conhecimento que eles não dominam e, inclusive, desconhecem a linguagem. Muitos estudiosos dentre eles Fernández Enguita (1990) recordam que os investigadores têm se esforçado no sentido de produzirem uma linguagem mais específica na educação. Uma linguagem técnica que marque e defina a atividade dos profissionais deste campo. Não resta dúvida de que se trata de um esforço importante para demarcar as fronteiras entre o discurso comum e o discurso do profissional do ensino.

A categoria **complexo** representa 37,5% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as licenciaturas esta categoria é mais representativa para o aluno-professor da carreira de Pedagogia-UAB correspondendo a 42% 12 entrevistados (gráfico 44). Através desta categoria os alunos-professores comunicam que o trabalho docente se caracteriza pela abrangência de múltiplos fatores e aspectos. Embora a categoria *complexo* seja a mais importante em termos estatísticos, o aluno-professor não se preocupou em analisar a complexidade do trabalho do professor. O uso da palavra complexo foi um recurso para reforçar uma idéia já conhecida. A economia no discurso deste sujeito reflete a tendência do aluno-professor reproduzir comentários públicos sobre o professor e seu desempenho. Marcas significativas na análise dos entrevistados a respeito do trabalho docente.



Trabalhoso e a segunda mais importante categoria e em termos estatísticos representa 28,1% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as licenciaturas a categoria *trabalhoso* é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB correspondendo a 44,4% da opinião de 09 entrevistados (gráfico 45). Esta categoria sugere que trabalhoso está relacionado a fragmentação do atividade docente através de um número importante de procedimentos, passos, rotinas e decisões que caracterizam a atividade docente. Esta categoria é uma espécie de testemunho do prolongamento do trabalho educativo que acompanha o professor em outros espaços. Uma atividade que absorve uma quantidade importante de tempo com o planejamento, a leitura, a elaboração e a correção de trabalhos.

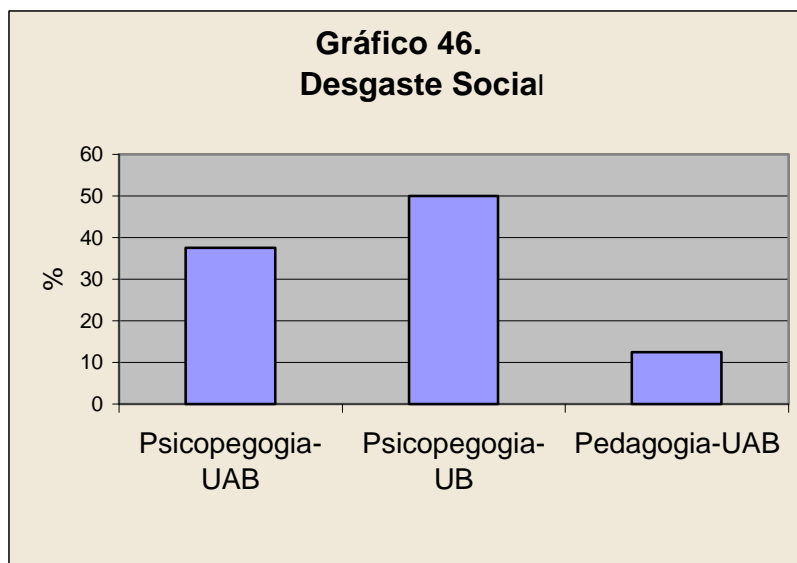


Naturalmente que não poderia deixar de estar presente uma categoria que aludisse ao desprestígio social que sofre o professor, especialmente, nas

sociedades mais complexas nas quais é mais freqüente a transferência para a escola de atividades que antes eram realizadas pela família, a exemplo da socialização primária. A categoria **desgaste social** representa 25% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as carreiras, esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB correspondendo 50% da opinião de 08 entrevistados (gráfico 46). Conforme se pode observar neste mesmo gráfico esta categoria é pouco importante para o aluno-professor de Pedagogia-UAB eqüivalendo a 12,5% do julgamento de 08 entrevistados. Uma categoria que nos recorda que é habitual nas críticas ao trabalho do professor a relação entre escolaridade e empregabilidade. Muitas pessoas esperam da escola e do trabalho deste profissional algo mais além do conteúdo, da formação e do reforço dos valores essenciais para cada sociedade. Em parte, estas exigências estão relacionadas com a complexidade da sociedade e com a transferência para a escola de atividades que anteriormente não faziam parte de sua competência.

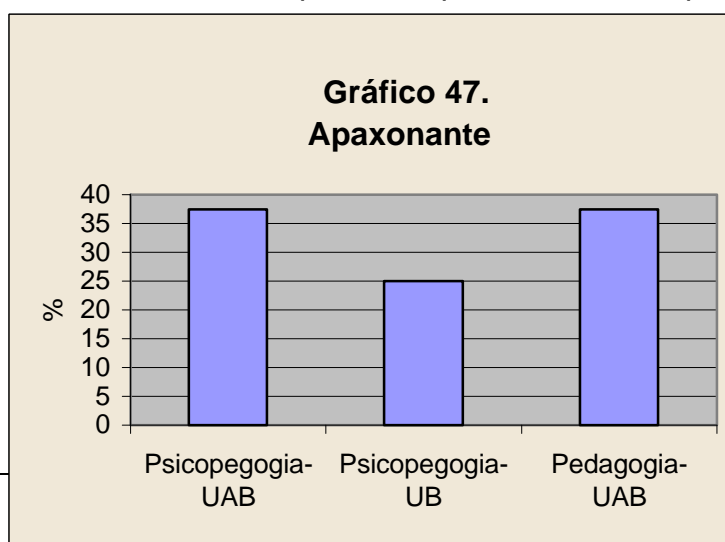
Esta categoria tem um valor especial, sobretudo, porque a imagem desgastada do professor é um tema esquecido em sua formação e na preparação de outros profissionais da educação. A imagem negativa do professor é um tema ausente e, inclusive, este esquecimento ajuda a ampliar a opinião negativa sobre seu trabalho. Mattingly (1990) chama atenção para este fato sustentando que a imagem negativa e os juízos de valor depreciativos acerca do professor se convertem em respostas racionais para valorar sua atividade. Está relativamente evidente que o desgaste social que sofre o professor está sendo reforçada no interior da cultura educativa e científica, sobretudo, diante da escassa produção acerca das contribuições do trabalho do professor para a sociedade. Uma atitude que sem sombra de dúvida repercutiria na construção de uma imagem positiva deste profissional.

Esta categoria se reporta a uma lacuna na formação do profissionais da educação já que não é habitual a existência de disciplinas que tratem a respeito deste tema. Estamos nos referimos a matérias que se ocupem do debate acerca das condições sociais, históricas e materiais sob as quais trabalham estes profissionais e, em particular, o professor. Uma abordagem que poderia contribuir para examinar criticamente os impactos da opinião pública a respeito de uma atividade importante. Ademais, poderia evitar que o professor reproduzisse juízos negativos sobre o seu próprio trabalho e sua pessoa.



A categoria **apaixonante** é uma das categorias que trata de forma positiva o trabalho do professor. Esta categoria representa 25% da opinião dos 32 entrevistados e informa que o julgamento favorável acerca da atividade docente é uma exceção, inclusive, na perspectiva aluno-professor (anexo 5). Com respeito as carreiras, esta categoria é menos representativa para os entrevistados de Pedagogia-UAB correspondendo a 25% a apreciação de 08 entrevistados (gráfico 47). A categoria *apaixonante* indica uma certa tendência de mudança no discurso deste aluno, sobretudo, porque na categoria *árduo* que trataremos a seguir, o aluno-professor desta carreira também aparece significativamente representado. A relevância desta categoria está na ruptura de um pensamento pessimista e conservador a respeito do trabalho docente, especialmente, quando se associa seu título com *admiração* como uma das *paixões da alma humana*. Neste sentido, o aluno-professor comunica que esta atividade não deve ser realizada sem a disponibilidade para interrogar constantemente sobre seu próprio trabalho e surpreender-se com ele. O importante é que a categoria *apaixonante* representa o discurso de profissionais que ainda encontram motivos e razões para se emocionarem com seu próprio trabalho.

Em última instância, 25% é o percentual que representa a categoria *apaixonante* é comunica que os entrevistados continuam se interrogando e interrogando sua atividade para responderem as perguntas naturais

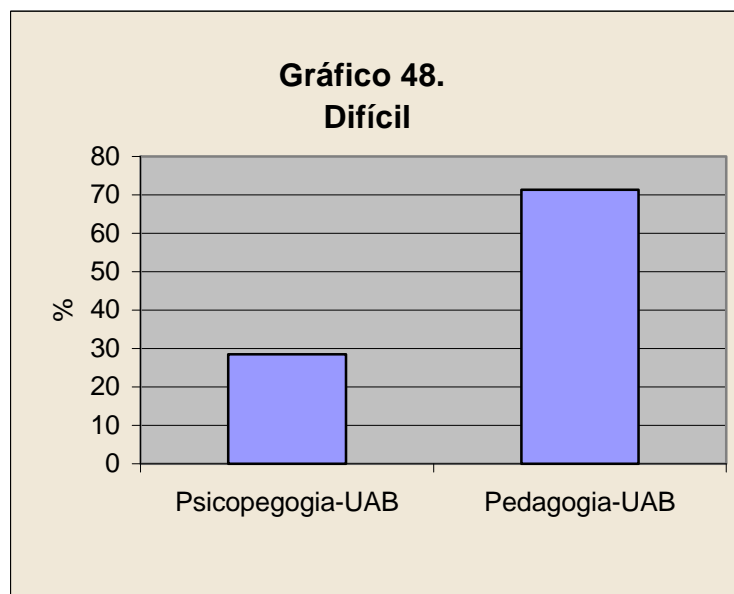


decorrentes do seu ofício. Neste caso também são capazes de olharem para sua profissão com *paixão* e aqui não nos referimos ao amor alienado ou pueril, mas ao *prazer intelectual próprio do exercício de uma atividade profissional*. Apesar da fragmentação da atividade docente, particularmente, em determinados graus do ensino. O ato de ensinar exige criação e recriação por parte do professor, sobretudo, porque ele não é um frio reproduzidor do conhecimento. A admiração deve ser considerada como uma atitude importante, especialmente, porque o fazer pedagógico não comporta uma atitude mecanicista frente ao conhecimento e as indagações dos alunos

Os percentuais que correspondem a carreira de psicopedagogia de ambas universidades são tímidos se considerarmos que se trata de um aluno-professor jovem em idade e em experiência com o magistério. Através da categoria *apaixonante* os entrevistados desta licenciatura comunicam que estão entusiasmados com o magistério. Características que chamam atenção, especialmente, pelo fato de ser tratar de um professor novato. Uma realidade, em parte, decorrente do nível de identificação com esta atividade e com a personalidade dos entrevistados. Estamos diante do realismo e do desencanto do pensamento do aluno-professor de Psicopedagogia, em parte, fruto da influência da cultura escolar que, com frequência, costuma ser pessimista sobre o trabalho do professor. Com respeito ao aluno-professor de Pedagogia-UAB se observou uma certa tendência sombria no seu pensamento com respeito a alguns aspectos do mundo educativo.

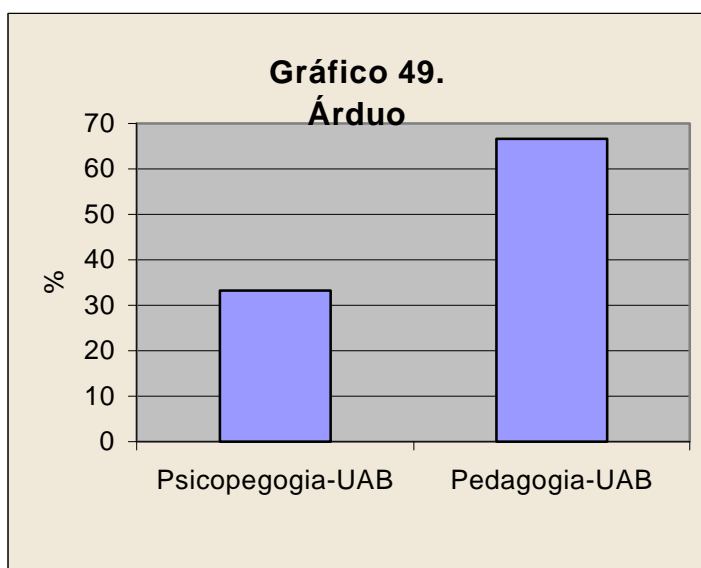
A categoria **difícil** representa 22% da opinião dos 32 alunos-professores sobre o trabalho do professor e reafirma a tendência dos entrevistados de considerar esta atividade no âmbito do *sacrifício* (anexo 5). Esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB correspondendo a 71,4% do julgamento de 06 entrevistados (gráfico 48). Conforme se pode observar neste mesmo gráfico os entrevistados de Psicopedagogia-UB não se referiram a esta atividade com o adjetivo *difícil*. O emprego deste adjetivo independente de uma explicação a respeito da complexidade de um trabalho pode caracterizar um juízo generalista ou protetor. O uso do adjetivo *difícil* estaria melhor apropriado nos comentários de pessoas que desconhecem as particularidades e as exigências de uma determinada profissão.

O fato é que a categoria *difícil* comunica o sentimento pessimista dos entrevistados acerca da atividade docente e do trabalho do professor, em geral, sobretudo, porque o adjetivo *difícil* comporta significados, a exemplo de *árduo, trabalhoso, penoso, embaraçoso e intrincado*. Significados que reforçam o conceito de trabalho do âmbito do *castigo e de uma rotina de sofrimento e de dor*. Esperava-se com esta categoria que os entrevistados teorizassem um pouco sobre a complexidade do trabalho do professor indicando técnica e socialmente aos aspectos que transformam este fazer numa atividade delicada em lugar de enfatizar uma idéia genérica a respeito do trabalho do professor.

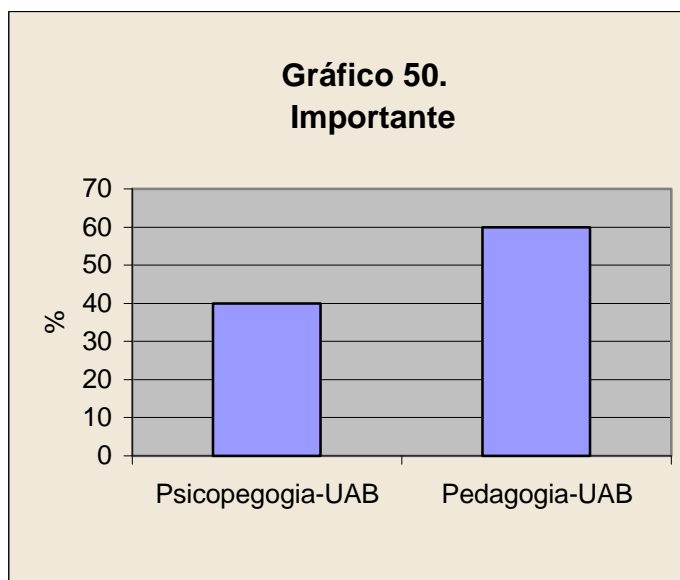


A idéia pessimista que reflete a categoria *difícil* toma mais força quando se examina, por exemplo, que os três primeiros significados do adjetivo *difícil* estão associados ao *sacrifício*. Portanto, no “imaginário” dos entrevistados o trabalho docente também é algo desta mesma ordem. Os dois últimos significados deste adjetivo vinculam a atividade do professor ao impedimento, ao confuso e ao que custa perceber porque é desta forma que (Ferreira, 1993:186) concebe os termos *embaraçoso* e *intrincado* como sinônimos de *difícil*.

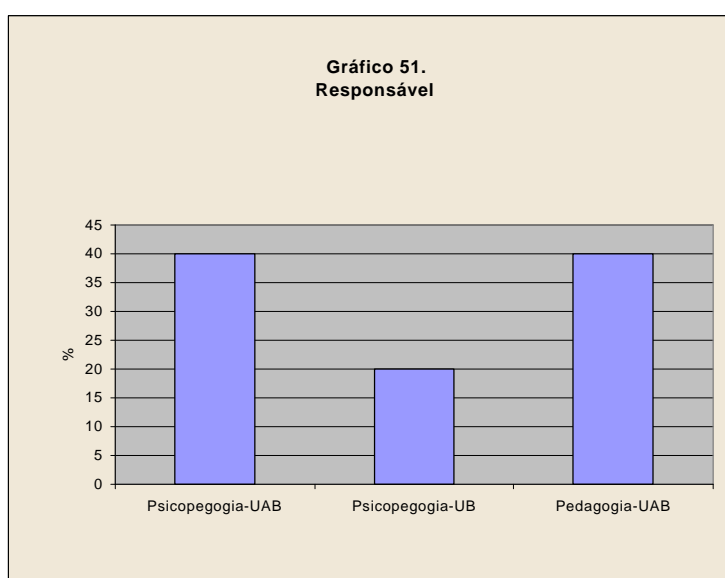
A categoria **árduo** representa 19% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as carreiras, ela é mais representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB, correspondendo a 66,6 % da opinião 06 entrevistados (gráfico 49). Esta categoria reflete o pensamento negativo deste aluno a respeito do trabalho do professor como uma atividade associada ao *sacrifício*. Embora *difícil* e *árduo* sejam termos próximos, eles também têm certas particularidades, especialmente, quando se sabe que *árduo* não indica apenas o grau de dificuldade para realizar alguma atividade, mas seu *caráter desagradável*, pois, dentre seus significados está a palavra *áspero*. Com o estudo deste adjetivo vamos nos dando conta de que no “imaginário” do aluno-professor, o trabalho docente também é *desagradável*. Diante da diversidade de sentidos que encerra o adjetivo *árduo*, decidimos criar esta categoria independente da categoria *difícil*. A referência ao trabalho do professor como sacrifício não foi destacada pelos entrevistados de Psicopedagogia-UB.



A categoria **importante** faz parte da opinião favorável dos entrevistados acerca do trabalho do professor. Esta categoria representa 16% da opinião de 32 alunos-professores (anexo 5). Com respeito as carreiras esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB correspondendo a 60% do julgamento de 16 entrevistados (gráfico 50). Estamos diante de outra categoria que indica a visão positiva dos entrevistados sobre a atividade docente. Os entrevistados valoram o trabalho do professor, em geral, partindo das representações, dos comentários e do imaginário social em lugar de emitirem uma opinião pessoal baseada na reflexão. Esperava-se nesta categoria uma análise a partir da complexidade do trabalho do professor e de sua especificidade que, naturalmente, gerariam outro tipo de apreciação. Os entrevistados comunicam o valor e o mérito do trabalho do professor, em geral, de forma bastante tímida. O discurso do aluno-professor não está livre das influências da mídia e do senso comum, especialmente, deste último já que as representações sociais são, em última instância, produtos do saber comum.

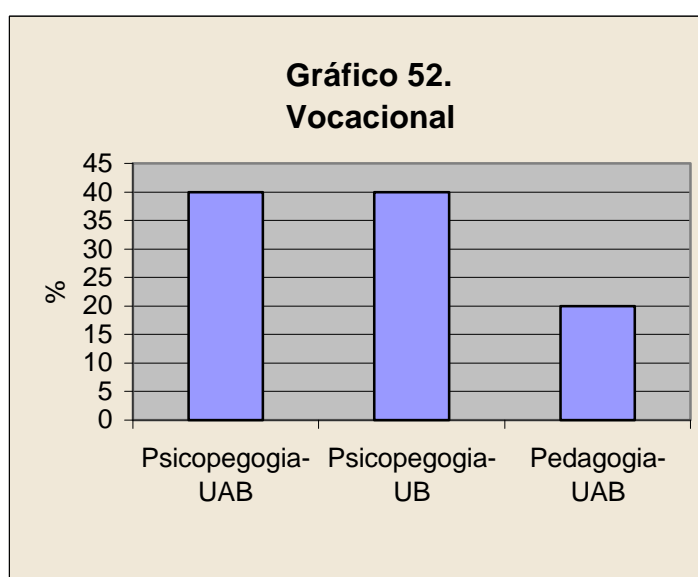


A categoria **responsável** em termos de significação também é muito tímida já que representa apenas 16% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as carreiras esta categoria é menos representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB equivalendo a 20% da opinião de 05 entrevistados (gráfico 51). É interessante observar que se trata de uma categoria discreta em termos percentuais para apreciar a qualidade do trabalho do professor. Causa estranheza este fato porque o adjetivo *responsável* está relacionado com a *resposta positiva diante dos próprios atos e dos atos dos demais*. Os entrevistados devem conhecer a extensão deste adjetivo e, portanto, poderiam ter enfatizado mais esta característica do trabalho docente porque estariam refletindo sobre seu próprio trabalho. O adjetivo *responsável* indiretamente é um convite a autocrítica e esta atitude, as vezes, é difícil de ser realizada.



A categoria **vocacional** também representa 16% da opinião geral dos 32 alunos-professores entrevistados (anexo 5). Em termos de carreira esta categoria é menos representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB, correspondendo a 20% do julgamento de 05 entrevistados (gráfico 52). Este

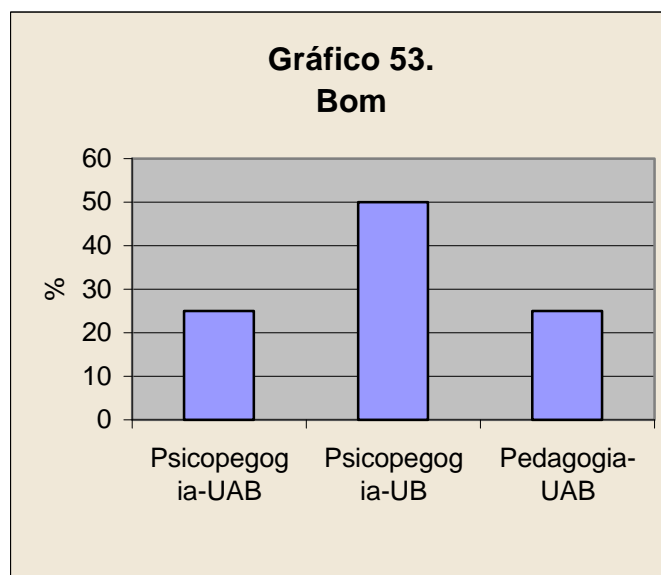
dados informam que os entrevistados não concebem o trabalho professor como vocação no sentido religioso e clássico. O aluno-professor não associa o termo vocação a *talento* e a *aptidão*. Embora não concordemos com a ideia do trabalho do professor como uma missão religiosa é indiscutível que este trabalho requer certas qualidades, a exemplo da inclinação e da identificação. Estes elementos são importantes porque sem eles o exercício de qualquer atividade se torna mais difícil. Os alunos-professores são conscientes de sua condição de assalariados e a escolha de uma atividade, a exemplo do magistério está ligada a recompensa salarial dentre outras que explicam a eleição dos indivíduos diante de um trabalho com pouco prestígio social.



Indiretamente está presente no discurso dos entrevistados a ideia de que o magistério não é um serviço social, ao contrário, é uma atividade exercida em nome de uma recompensa material. No pensamento deste sujeito o vínculo entre ensino, política e conscientização não existe e este fato não está ligado apenas ao Estado do bem-estar social, mas a identificação de muitos entrevistados com paradigmas despolitizados sobre o ensino. E por outro lado, com as “crenças” políticas e ideológicas do aluno-professor sobre a sociedade. Estes elementos justificam a pontuação da categoria vocação porque no “imaginário” dos entrevistados o magistério está mais próximo do trabalho “proletário” do que de uma atividade liberal.

Estes aspectos são interessantes, particularmente, porque são indicativos de uma consciência profissional e sindical. A referência pouca significativa a vocação também informa que aluno-professor não é sensível ao discurso do trabalho docente como uma missão, mas como uma atividade que se aproxima da assalariada. Uma postura que dificilmente o torna receptivo a salários simbólicos que caracterizam o voluntariado. Estamos refletindo a este comportamento no âmbito da normalidade social que implica na existência de uma legislação que protege o trabalhador e inibe as gritantes diferenças salariais. Naturalmente que alguns entrevistados estão contratados temporariamente e são conscientes dos riscos decorrentes desta situação e dos motivos da existência deste tipo de contrato na sociedade espanhola.

A última categoria sobre o trabalho do professor é **bom** e mereceu uma apreciação bastante tímida que pode ser observada através do percentual que representa 12,5% da opinião de 32 alunos-professores (anexo 5). Em termos das licenciaturas esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB correspondendo a 50% a opinião de 04 entrevistados (gráfico 53). Com esta categoria os entrevistados de Psicopedagogia-UB apresentam uma opinião estatisticamente mais favorável ao trabalho docente



do que os demais entrevistados. Esta postura está relacionada, em parte, com a idade dos entrevistados e, portanto, com seu otimismo a respeito do ensino. Em termos de idade e de experiência com o magistério, os entrevistados da UB estão mais próximos dos seus colegas de Psicopedagogia-UAB e mais distantes dos entrevistados de Pedagogia-UAB. Independente deste fato, o aluno-professor não concorda com a idéia de que o trabalho do professor seja uma *boa* atividade. Fato que ficou evidente através de um discurso depreciativo sobre o trabalho deste profissional.

As referências negativas ao trabalho do professor são importantes nos depoimentos dos entrevistados porque se constituíram numa tendência comum no discurso do aluno-professor. Na verdade, este aluno reproduz a opinião pública acerca do trabalho docente e seus comentários oscilam entre o sentimento e a razão, portanto, a clássica ambigüidade que caracteriza o pensamento fragmentado.

De modo geral, o trabalho do professor, segundo a percepção dos entrevistados comportou apenas um tipo de valor, por exemplo, *duro ou difícil, apaixonante ou importante*. Características excludentes para tratar uma atividade complexa que não comporta posições polarizadas como estas. De fato as categorias extraídas da pergunta sobre o trabalho do professor, em geral, refletem a dualidade do discurso dos entrevistados. O discurso do aluno-professor a respeito desta questão se caracteriza pela ambigüidade do julgamento acerca da atividade docente. Estamos nos referimos a um discurso fragmentado que concebemos o conhecimento, analisamos as coisas do mundo e os fatos a partir da dicotomia.

O pensamento sombrio dos entrevistados a respeito do trabalho do professor, apareceu claramente através das idéias de *sacrifício* e *de dor*. As categorias *difícil*, *trabalhoso* e *árido* são exemplos do que estamos dizendo. Elas sugerem uma perspectiva judaico-cristã no “imaginário” do aluno-professor, ao tratar a atividade docente como *sofrimento* e *castigo*. É interessante que apesar disto, a categoria *vocação* recebeu uma pontuação acanhada, provavelmente, porque este termo explicita claramente uma noção religiosa e os valores religiosos não fazem parte do discurso do aluno-professor do contexto estudado nesta tese. Este sujeito deve ser consciente de que ele é uma espécie de operário, particularmente, porque seu vínculo com o mundo do trabalho é estabelecido por uma relação assalariada. Nesta direção estão os estudos de Ginsburg (1990), Densmore (1990), Fernández Enguita (1990), dentre outros investigadores que se dedicam a este tema.

O julgamento dos entrevistados a respeito do trabalho do professor, em geral, está mais identificado com seus próprios sentimentos e com as representações sociais mais comuns. Portanto, distante de uma reflexão realizada por um profissional que conhece com profundidade a atividade docente. O discurso do aluno-professor está longe do debate acerca da complexidade e da dificuldade para definir este trabalho como uma profissão. Um debate realizado a partir das cinco características clássicas utilizadas para definir as atividades liberais. Referências que demonstram o esforço de muitos estudiosos com respeito a docência como profissão ou trabalho assalariado.

De igual modo que esteve ausente no discurso deste aluno a alusão a autonomia docente, ao poder e a outros temas que iluminam a análise sobre o trabalho do professor. Uma ausência comum destacada por estudiosos, a exemplo de Popkewitz (1990). Naturalmente que as representações sociais do aluno-professor acerca do trabalho do professor não surgiram do nada e tão pouca de sua independência teórica. Ao contrário, sua opinião, em parte, é um reflexo da prática social e da influência de um currículo mais identificado com os aspectos técnicos na formação do profissional da educação, em especial, do professorado, segundo a perspectiva de Giroux e MacLaren (1990) quando se referem ao abandono do debate político.

Observamos que os entrevistados não conferiram novos sentidos e significados ao trabalho docente, mas sustentaram uma opinião largamente difundida na cultura de muitas sociedades. Os entrevistados não transcenderam a percepção imediata como um tipo de conhecimento socialmente aprendido e, portanto, acabaram reproduzindo idéias e sentimentos de domínio público. Esta forma de olhar o mundo e seus objetos é tratada no interior da teoria da percepção social como parte da influência do processo de socialização. Para esta teoria, as atividades de perceber, de conhecer e de interpretar estão relacionadas com os valores transmitidos pela cultura. Neste sentido, os entrevistados não realizaram outras percepções e reproduziram idéias, sentimentos e juízos dentro dos limites e dos valores de sua cultura.

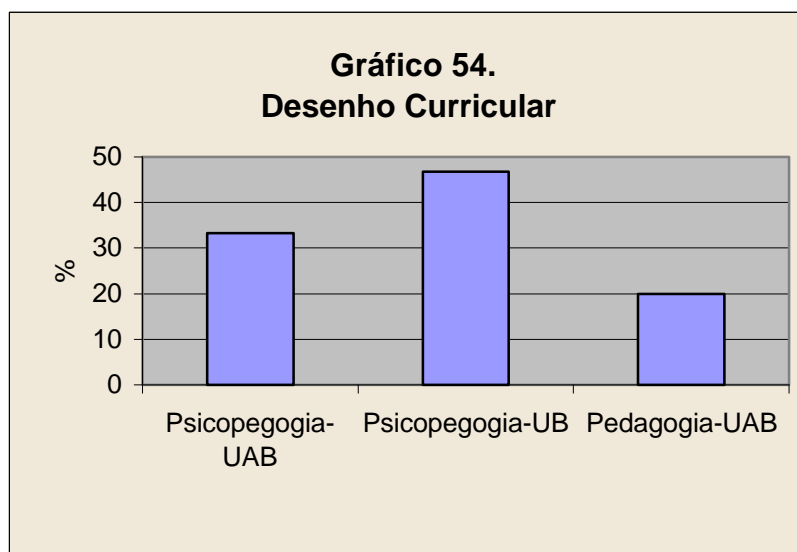
Naturalmente que seria impossível significar as coisas, os objetos, os fatos e as ações fora dos códigos da cultura, mas isto é diferente de repetir e legitimar o que está instituído. A atitude para perceber além do estabelecido e para

conferir novos sentidos aos objetos, as situações e aos fenômenos, em parte, também depende da vontade do indivíduo para romper com o imediato. A percepção como uma modalidade de cognição social pode ser corrigida e ampliada, portanto, depende de uma certa decisão para perceber as coisas de outra forma. Neste sentido, infere-se que os entrevistados não foram mais além em seus comentários sobre o trabalho do professor, em geral, porque as dez categorias não revelaram outros aspectos da atividade docente conhecidos pelos entrevistados.

Gostaria de fazer comentários ou críticas?

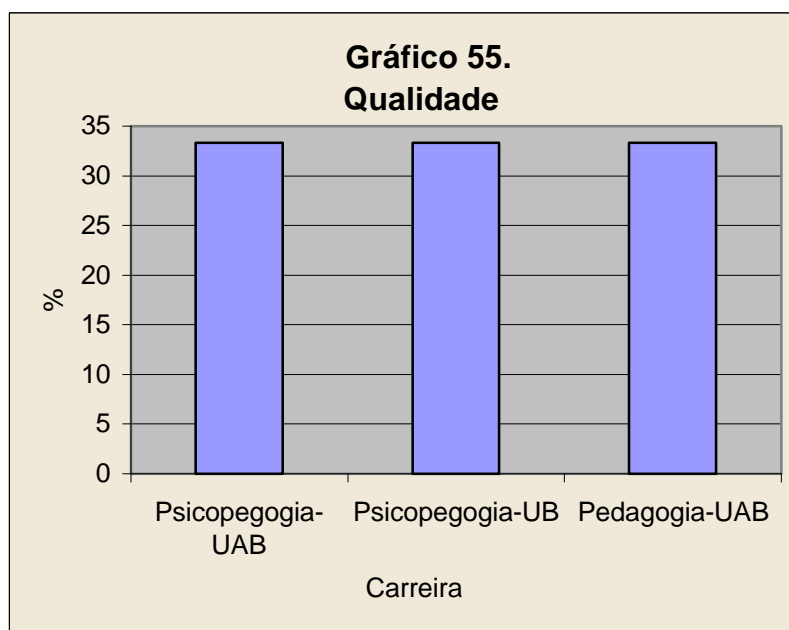
Através da pergunta acima os entrevistados avaliaram alguns aspectos relacionados, basicamente, com o desenho das carreiras e por este motivo algumas categorias se repetem neste quadro. De modo geral, pode-se dizer que as respostas a pergunta acima sintetizam mais as críticas do que as sugestões dos entrevistados. Apesar disto, as críticas são, em última instância, lembranças sobre determinados aspectos que podem melhorar a qualidade das licenciaturas, segundo a percepção do aluno-professor. Na verdade, as categorias relativas aos comentários e as críticas funcionam como uma espécie de revisão do discurso deste aluno acerca do que ele ponderou durante o trabalho empírico.

A categoria **desenho curricular** representa 47% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB correspondendo a 47% da opinião de 15 entrevistados (gráfico 54). Como se pode observar neste mesmo gráfico, esta categoria é menos expressiva para o aluno-professor de Pedagogia-UAB equivalendo a 20% do julgamento de 15 entrevistados. A categoria *desenho curricular* comporta títulos, a exemplo de: *demanda por uma formação mais prática* (AP.8, AP.11, AP.15, AP.16, AP.18 e AP.26) equivalendo 19% da opinião dos 32 entrevistados. Com relação as carreiras, estes são os valores percentuais relacionados com este título: 17% Psicopedagogia-UAB, 67% Psicopedagogia-UB e 17% Pedagogia-UAB. Com respeito ao título acima mencionado, os alunos-professores com menos idade reivindicam uma carreira desenhada para a prática.



O *papel de psicopedagogo* fez parte da avaliação dos entrevistados sobre o desenho curricular e apareceu sob o argumento de práticas externas que ajudam a definir a função de psicopedagogo. Em termos percentuais este título pode ser representado assim: 9,1% Psicopedagogia-UAB e 22,2% Psicopedagogia-UB. Os entrevistados com esta categoria quiseram evidenciar sua discordância acerca da concepção curricular. Apesar disto, de forma indireta o aluno-professor também ofereceu algumas críticas interessantes sobre o currículo. Na verdade, trata-se de outro modo de concebê-lo já que a percepção também está relacionada com muitos fatores, a exemplo das necessidades e da experiência dos indivíduos.

A categoria **qualidade** nasceu da opinião de 37,5 % dos 32 entrevistados que consideram que as Licenciaturas de Psicopedagogia e de Pedagogia pecam por *falta de qualidade* (anexo 5). Esta categoria tem a mesma representatividade para o aluno-professor de Psicopedagogia e de Pedagogia das duas universidades, correspondendo a 33,3% do julgamento de 12 entrevistados (gráfico 55). Por qualidade os entrevistados entendem a excelência da carreira e a profundidade dos conteúdos transmitidos. Com respeito a esta categoria, o *tempo* é outro argumento que está relacionado com a quantidade de disciplinas, especialmente, para a transmissão da matéria e a sua assimilação pelo aluno-professor.

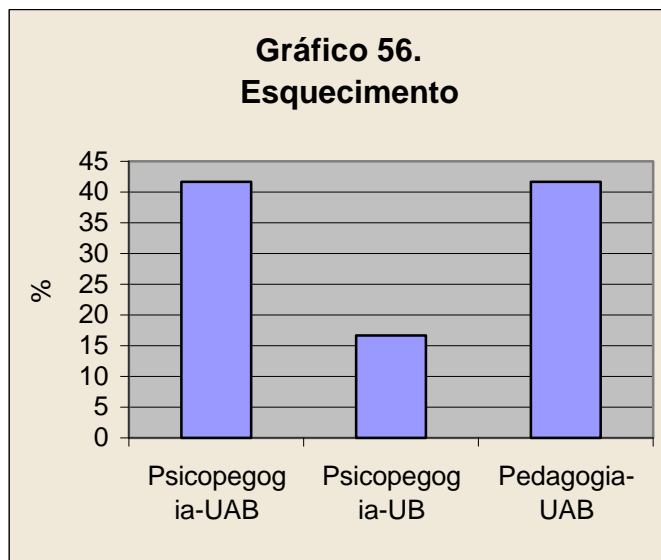


Trata-se de uma categoria interessante, particularmente, porque a qualidade no momento é um dos paradigmas do discurso educativo e um dos símbolos de inovação educativa. O discurso da qualidade comporta simpatia e muitas críticas, em parte, por sua origem ligada ao mundo empresarial. Por outro lado, soa como um discurso velho numa roupa nova. Neste caso se trata da racionalidade positivista e de seus vínculos com a razão instrumental. Com respeito a categoria *qualidade* seu aparecimento está associado a excelência das carreiras de Psicopedagogia e de Pedagogia. Para a grande maioria dos entrevistados, o currículo deveria ser concebido a partir de uma perspectiva pragmática. Esta concepção traduz e explica o significado da categoria *qualidade* no discurso do aluno-professor.

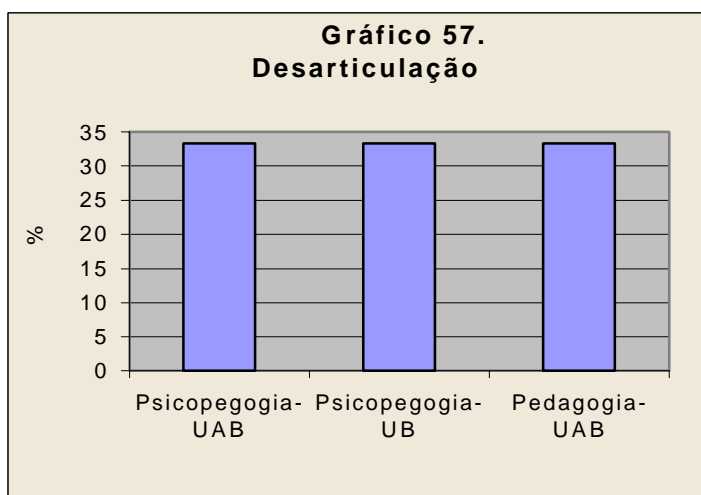
O tipo de crítica realizada pelo aluno-professor na categoria anteriormente analisada demonstra a dificuldade deste aluno para construir representações sociais acerca do papel do pedagogo e, em particular, do psicopedagogo. Foi, basicamente, desta forma que os entrevistados trataram o tema da qualidade, pois, não esteve presente no seu discurso uma preocupação a respeito dos princípios da qualidade total, um paradigma com certa influência no desenho curricular de carreiras e de especializações universitárias.

A categoria **esquecimento** representa 37,5% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as licenciaturas, esta categoria é menos representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB correspondendo a 16,7% da opinião de 12 entrevistados (gráfico 56). Esta categoria é importante porque trata do sentimento e da percepção dos entrevistados a respeito do seu lugar nas carreiras de Psicopedagogia e de Pedagogia. Ainda que não se trate de um percentual elevado, o importante é que esta categoria tem força por sua própria essência e funciona como um aviso para prestar mais atenção a presença do aluno-professor nas licenciaturas. Como outras categorias extraídas da pergunta relativa aos comentários e as críticas formuladas por este aluno. A categoria *esquecimento* não é novidade porque

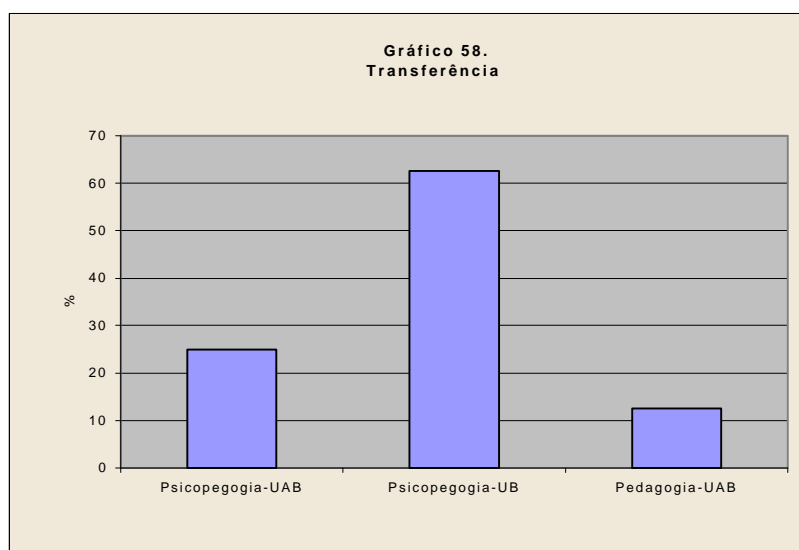
os entrevistados em outro momento fizeram referência a esta situação. Esta categoria é interessante para conhecer outros aspectos do pensamento do aluno-professor e seu juízo de valor sobre a natureza das atividades didáticas, a exemplo do tratamento mais adequado que deve ser oferecido a este tipo de aluno.



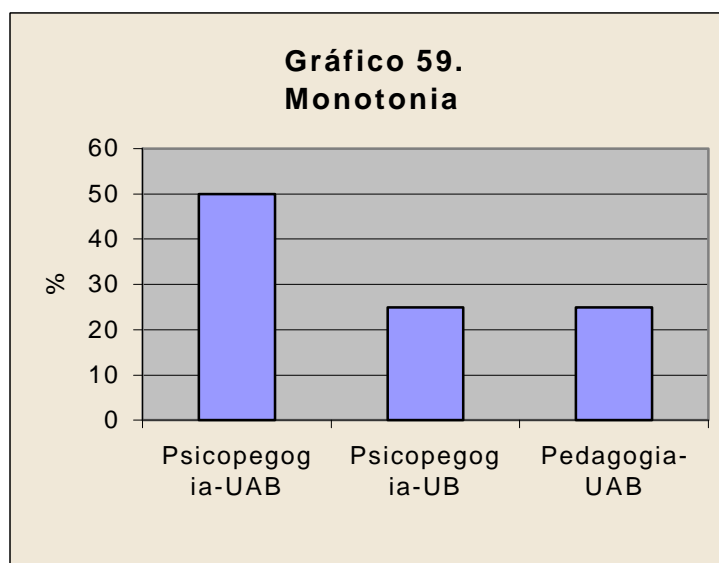
A categoria **desarticulação** representa 28,1% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Em termos de carreira esta categoria tem a mesma representatividade para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB, Psicopedagogia-UB e Pedagogia-UAB, correspondendo a 33,3% do julgamento de 09 entrevistados (gráfico 57). A categoria *desarticulação* não surge como uma novidade na análise da informação de campo, ao contrário, este tema apareceu noutra situação estudada neste capítulo. Com esta categoria os entrevistados estão enfatizando mais uma vez a importância da coordenação para a qualidade das carreiras. Para o aluno-professor a coordenação tem um papel importante, especialmente, para articular o encontro entre os formadores. Um trabalho que evitaria a redundância de conteúdos e facilitaria a otimização do tempo destinado as tutorias.



O conhecimento aplicado esteve mais uma vez presente no pensamento do aluno-professor através da categoria **transferência** que representa 25% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Em termos de licenciatura esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UB, correspondendo a 62,5% do julgamento de 08 entrevistados (gráfico 58). Segundo se pode observar neste mesmo gráfico, esta categoria é menos representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB equívulendo a 12,5% da apreciação de 08 entrevistados. A categoria *transferência* demonstra que o aluno desta carreira valoriza muito o conhecimento técnico. Naturalmente que esta “crença” está relacionada com a confiança deste aluno com a possibilidade de transladar o conteúdo aprendido para sua realidade profissional.



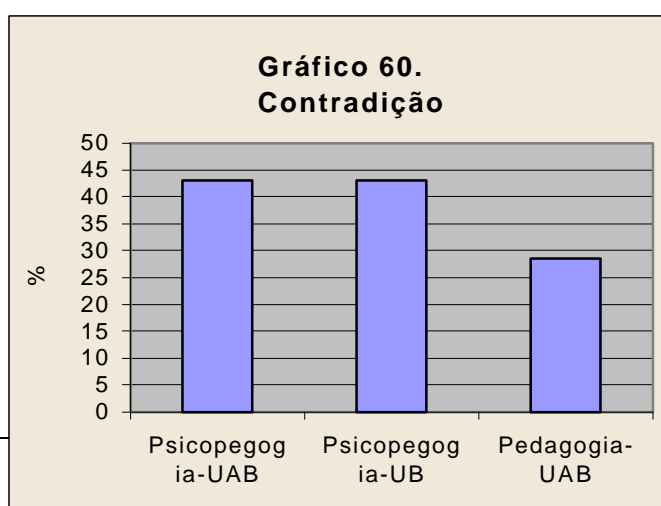
A categoria **monotonia** faz referência exatamente as aulas magistrais e ao pouco dinamismo do trabalho do formador em relação ao tratamento do conteúdo. Esta categoria representada 25% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Com respeito as carreiras, ela é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB correspondendo a 50% da opinião de 08 entrevistados (gráfico 59). Embora este tema já tivesse sido ressaltado pelos entrevistados, em anterior oportunidade, a referência a monotonia reapareceu na última pergunta como um problema ligado a licenciatura. Os entrevistados estão chamando atenção para o centralismo das aulas na pessoa do formador e ao mesmo tempo dizendo que o aluno-professor deveria ter um papel mais atuante. A falta de dinamismo nas aulas é um aspecto a ser considerado, especialmente, diante do papel do estímulo e da motivação na aprendizagem.



Sem intenção de sermos redundantes a categoria *monotonia* é um convite para refletir o relacionamento entre professor e aluno além da transmissão do conhecimento. Em linguagem freiriana esta categoria pode ser sintetizada através da expressão *burocrática, sobretudo*, com as aulas magistrais que apesar de serem sonoras conservam um certo tom repetitivo. Estamos dizendo que os professores, as vezes, por motivos alheios as suas convicções acabam dando aulas ao estilo dos velhos tempos. Um estilo didático no qual o aluno é lembrado, basicamente, como alguém que tem déficit de conhecimento. Esta atitude nem sempre é uma “crença” ideológica, mas um descuido pedagógico cometido por mortais professores.

Independentemente destes aspectos é preciso um esforço para transcender a este estilo unilateral. O bonito deste esforço é o reconhecimento de que os professores precisam estar atentos a sua própria conduta. Estes profissionais precisam vigiar a tendência a narração que soa como amor ao verbo em lugar de *admiração* pelo conhecimento. Nem sempre o professor olha para o conhecimento com olhos e com intenção de reconstruí-lo e, as vezes, por isto acaba perdendo a oportunidade de continuar aprendendo com o aluno através de suas dúvidas e de suas reflexões. Situações pedagógicas que, em última instância, são oportunidades para avaliar o estilo didático do professor.

Através da categoria **contradição** 22% dos 32 entrevistados quiseram deixar



registrado que percebem diferença entre o discurso e a prática do formador (anexo 5). Em termos das carreiras esta categoria é menos representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB correspondendo a 28,5% do julgamento de 07 entrevistados (gráfico 60). Na verdade, o aluno-professor está dizendo que o formador enfatiza e valoriza teoricamente o saber prévio do aluno. Contudo, ele não atua desta forma com aluno-professor que tem conhecimento e vivência com o mundo do ensino. Esta categoria também é interessante porque é um dado complementar sobre outras categorias que destacam o sentimento de *esquecimento* que experimenta este aluno nas licenciaturas, segundo sua perspectiva. Em síntese, esta categoria é uma espécie de exame acerca da dificuldade do indivíduo ser coerente com os seus princípios. Com respeito ao professor, esta categoria é um sinal de que a coerência enfatizada pela didática para facilitar a compreensão e aprendizagem nem sempre está presente no cotidiano educativo.

A categoria **avaliação** representa 19% da opinião dos 32 entrevistados (anexo 5). Em termos de carreira, esta categoria é mais representativa para o aluno-professor de Psicopedagogia-UAB, correspondendo a 50% do julgamento de 06 entrevistados (gráfico 61). Como se pode observar neste mesmo gráfico, esta categoria é menos representativa para o aluno-professor de Pedagogia-UAB equivalendo a 17,% do julgamento de 06 entrevistados. Como se próprio nome indica, esta categoria apareceu como um dos aspectos que deve ser modificado porque não favorece a aprendizagem relevante e significativa. Os entrevistados não estão de acordo com o *processo de avaliação* porque segundo seus comentários ele serve, exclusivamente, para medir o conhecimento acumulado ao longo do semestre. Para o aluno-professor a avaliação deveria ser processual em lugar de pontual como costuma acontecer. Os alunos-professores fizeram referência ao *formalismo deste procedimento e a pouca permeabilidade da avaliação para comportar a reflexão e a análise sobre o conhecimento*. Estes dados representam a opinião explícita dos entrevistados. Em síntese, a categoria *avaliação* não está relacionada com o debate sobre a avaliação, mas com os comentários finais e as críticas dos alunos-professores.

