

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Viviani Anaya

**Prática Docente e Relações Interpessoais: um olhar para a constituição
curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu***

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO
2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Viviani Anaya

**Prática Docente e Relações Interpessoais: um olhar para a constituição
curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu***

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação
pela Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, sob a orientação da Professora Doutora
Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.**

**SÃO PAULO
2008**

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. Marina Graziela Feldmann

Profa Dra. Myrtes Alonso

Profa Dra. Regina Lucia Giffoni Luz de Brito

AGRADECIMENTOS

À **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, pelo apoio a pesquisa;

À **Professora Doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito**, orientadora deste trabalho, pelo apoio, incentivo e busca incessante pela qualidade da pesquisa;

À **Professora Doutora Marina Graziela Feldmann**, banca desta dissertação, pelas contribuições e ressignificações pertinentes ao objeto desta pesquisa;

À **Professora Doutora Myrtes Alonso**, banca desta dissertação, pelas contribuições na organização deste trabalho;

Aos **Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, pela ampliação de conceitos;

Às amigas **Marceline de Lima e Maria de Fátima Lemos**, pelo companheirismo e trocas de experiências, na busca do aprendizado;

À **CAPES**, por ter viabilizado, por meio de incentivo – bolsa de mestrado – a realização deste trabalho;

Às **professoras**, sujeitos pesquisados, pela disponibilidade na participação ativa na presente pesquisa;

Aos **Professores e colegas do Departamento de Educação da Universidade Nove de Julho**, pelas interlocuções durante a realização desta pesquisa;

À **Professora Adriana Patrício**, coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho, pelos diálogos sempre constantes na mediação entre a racionalidade técnica e racionalidade prática;

Aos **alunos do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho**, pela possibilidade de ressignificar conceitos e posturas docentes;

Aos **meus irmãos Ricardo e Marcus Vinícius, cunhadas Kátia Regina e Marisa e sobrinhos Gustavo Henrique, Ana Carolina e Guilherme**, pela valorização familiar e presença constante;

A minha **Tia Deise**, pelo carinho e cuidado dispensado no decorrer deste trabalho;

A minha **Tia Jô**, pela presença constante, incentivo e valorização da qualificação acadêmica;

À **Professora Fabiana de Cássia Geraldini**, pela contribuição na revisão deste trabalho de pesquisa;

Ao **Pedro R. A. Azevedo**, pela compreensão em face da ausência durante o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa;

Em especial, à **Professora Dra. Célia Regina Teixeira**, companheira de todas as horas, pelos diálogos, presença e estímulo na busca do melhor foco para análise dos fatos cotidianos e acadêmicos.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos **meus pais, Miguel e Leny** (*in memoriam*), que frente às dificuldades cotidianas direcionaram-me para a busca de uma formação constante.

Minha voz é o modo como vou buscar a realidade; a realidade, antes da minha linguagem, existia como um pensamento que não se pensa; mas por fatalidade fui e sou impelida a precisar saber o que o pensamento pensa. [...] a realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não achá-la. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia e que instantaneamente reconheço. A linguagem é meu esforço humano. Por destino, volto com as mãos vazias. Mas volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso de minha linguagem. Só quando falha a construção, obtenho o que ela não conseguiu.

Clarice Lispector

ANAYA, Viviani. *Prática Docente e Relações Interpessoais: um olhar para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2008.

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo analisar a prática docente de professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e a consideração das relações interpessoais pedagógica como uma competência presente nesta prática, apresentando-se como componente facilitador do processo de aprendizagem. Desta forma, elementos que priorizam o exercício docente e suas especificidades, nem sempre são considerados ao se organizar o currículo dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Para tanto, esta investigação busca a articulação entre as disciplinas e a forma como essas disciplinas são ministradas, oportunizando a diminuição da distância entre uma formação que prioriza a competência técnica e a formação pedagógica, tão importante no desenvolvimento e atuação do profissional da educação. Vale apontar ainda que, nesta pesquisa, ao abordar as questões das relações interpessoais pedagógica como um dos elementos da mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática e sua importância na prática pedagógica do professor, defende-se, também, a importância da racionalidade prática na composição da constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, minimizada frente à demanda técnica da formação docente para a atuação nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. As técnicas metodológicas adotadas nesta investigação são: questionário para traçar o perfil dos sujeitos pesquisados – professoras que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*; questionário com questões abertas, com a finalidade de coletar dados sobre a constituição curricular de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e sua inter-relação com a prática docente; grupo focal com o objetivo de analisar a consideração das Relações Interpessoais pedagógica na prática docente. Para a análise dos dados coletados, a Teoria das Representações Sociais auxiliou no desenvolvimento do raciocínio teórico-prático.

Palavras-Chave: Prática Docente. Relações Interpessoais. Constituição Curricular. Racionalidade Técnica. Racionalidade Prática.

ANAYA, Viviani. *Practice Teacher and Interpersonal Relations: a look at the constitution curriculum of courses of Post-Graduate Lato Sensu*. Dissertation of Master Degree. São Paulo: Pontifical Catholic University, 2008.

This paper of research aims to examine the practice of teachers teaching classes in courses that Minister of Post-Graduate *Lato Sensu* and consideration of interpersonal relationships as a pedagogical competence in this practice, presenting itself as facilitator component of the learning process. Thus, elements that prioritize the exercise teacher and their specific features are not always considered when organizing the curriculum of courses of Post-Graduate *Lato Sensu*. For both, this research finding a link between the disciplines and how these subjects are taught, opportunity to decrease the distance between a training which prioritizes the technical competence and education as important in the development and performance of professional education. It also indicates that in this poll, to address the issues of interpersonal relationships education as a component of the mediation between the technical rationality and rational practice and its importance in the practice of teacher education, it is the importance of rationality practice composing the constitution curriculum the courses of Post-Graduate *Lato Sensu*, minimized front to demand technical training for teaching courses in the performance of Post-Graduate *Lato Sensu*. The methodological techniques adopted in this research are: questionnaire to trace the profile of the subjects studied - teachers teaching in courses that Minister of Post-Graduate *Lato Sensu*; questionnaire with open questions, with the aim of collecting data on the formation of curriculum of courses Post Graduate *Lato Sensu* and its interrelation with the teaching practice; focus group with the purpose of analyzing the consideration of Interpersonal Relations in the educational teaching practice. For the analysis of data collected, the Theory of Social Representations helped in developing the theoretical and practical reasoning.

Keywords: Practice Teacher. Interpersonal Relations. Curriculum Constitution. Technical Rationality. Rationality Practice.

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA DOCENTE E OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*.....22

- 1.1 – A normatização dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu.....24
- 1.2 – A dicotomia nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu entre a racionalidade técnica, responsável pelo conhecimento específico de uma área e a racionalidade prática, responsável por tornar o aprendizado mais eficaz.....26

CAPÍTULO II – CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, CONSTITUIÇÃO CURRICULAR, PRÁTICA DOCENTE E RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNO.....45

- 2.1 Breve histórico da Teoria das Representações Sociais e seus significados contemplados na análise do grupo focal e do questionário com perguntas abertas.....46
- 2.2 O grupo focal como instrumento de coleta de dados.....50
 - 2.2.1 Limites e possibilidades na utilização de grupo focal nas pesquisas em educação.....53
- 2.3 Descrição do percurso metodológico.....54
- 2.4 Categorias de análise do grupo focal.....56
 - 2.4.1 Uma breve explicitação sobre a construção das categorias de análise do grupo focal.....57
- 2.5 Instrumento 3: O questionário como instrumento complementar de coleta de dados.....58
- 2.6 Justificativa teórica para a utilização do questionário com perguntas abertas como técnica de recolha de dados.....59

2.7 A organização do questionário.....	61
2.8 Categorias de análise do questionário com questões abertas.....	63
2.8.1 Uma breve explicitação sobre a construção das categorias de análise do questionário com questões abertas.....	63
2.8.2 A análise dos dados coletados nos questionários com perguntas abertas – Instrumento 3.....	63
2.9 O grupo em estudo selecionado para a pesquisa.....	64
2.9.1 Composição do perfil do grupo em estudo.....	65
2.9.2 Contextualizando o perfil do grupo em estudo.....	69

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....71

3.1 As categoriais de análise do grupo focal.....	71
3.2 A análise dos dados do grupo focal.....	72
3.2.1 Categorias de identificação – As relações interpessoais.....	73
3.2.1.1 Primeiro Momento: identificação – As relações interpessoais.....	73
3.2.1.2 Segundo Momento: Imagem – As relações interpessoais.....	75
3.2.2 Categoria relacional – As relações interpessoais na prática pedagógica.....	79
3.2.3 Categoria de representação – O professor: elemento essencial da mediação.....	82
3.2.4 Categorias emergentes.....	84
3.3 As categorias de análise do questionário com questões abertas..	87
3.4 A análise dos dados.....	88
3.4.1 Categoria: Em relação ao currículo prescrito para os cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	88
3.4.2 Categoria: Em relação aos projetos de intervenção.....	95
3.4.3 Categoria: Quanto a relação entre currículo prescrito e a prática pedagógica.....	100

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ELOS ARTICULADORES ENTRE O CAMPO CURRICULAR, RELAÇÕES INTERPESSOAIS E PRÁTICA DOCENTE.....113

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÊNDICES

Apêndice 1 – Modelo do questionário utilizado para traçar o perfil do grupo em estudo da dissertação intitulada *“Prática Docente e Relações Interpessoais: um olhar para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu”*.

Apêndice 2 – Transcrição das falas dos sujeitos que compõem o grupo em estudo da dissertação intitulada *“Prática Docente e Relações Interpessoais: um olhar para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu”*.

Apêndice 3 – Modelo do questionário com perguntas abertas aplicado aos sujeitos que compõem o grupo em estudo da dissertação intitulada *“Prática Docente e Relações Interpessoais: um olhar para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu”*.

Apêndice 4 – Modelo da autorização dos sujeitos que compõem o grupo em estudo da dissertação intitulada *“Prática Docente e Relações Interpessoais: um olhar para a constituição dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu”*, para a filmagem e utilização das falas.

Ninguém nasce feito: é experimentando-
nos no mundo que nós nos fazemos.
Paulo Freire (2001)

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo analisar a prática docente de professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* considerando as relações interpessoais pedagógica¹ como uma competência presente nesta prática, apresentando-se como um possível componente facilitador do processo de aprendizagem.

Considerando o enfoque dado na constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, os profissionais formados e habilitados para o exercício docente podem apresentar deficiência no que se refere a sua formação pedagógica pelo fato de alguns cursos privilegiar, na sua constituição curricular, o caráter técnico da formação, com disciplinas específicas da área da especialização. Neste contexto, a forma como essas disciplinas são ministradas são minimizadas na prática docente e, conseqüentemente, na constituição curricular, criando uma lacuna na formação do educador. Assim, este trabalho de pesquisa toma por hipótese a importância da inserção de saberes responsáveis pela formação humana e pedagógica do docente para atuar em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e, conseqüentemente, investiga a importância de um olhar mais analítico sobre a prática pedagógica dos professores de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Desta forma, como possibilidade de mediação entre os saberes de cunho técnico e os saberes de cunho humano e pedagógico, a consideração das relações interpessoais pedagógica poderia se constituir no elo, diminuindo a distância entre uma formação capaz de priorizar a competência técnica – conhecimento especializado de uma área – e a formação pedagógica, tão importante no desenvolvimento e atuação do profissional da educação.

Assim, nosso objetivo com esta pesquisa é contribuir com o debate acerca da prática pedagógica dos professores, bem como sobre as questões curriculares que envolvem este nível de ensino, pois segundo Masetto (2003), os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, da forma como estão organizados, aprofundam o conhecimento de conteúdos de uma determinada área de especialização — racionalidade técnica — em detrimento da área pedagógica —

¹ Entendida como as relações que se dão entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem.

racionalidade prática. Defendemos, então, que a formação embasada em conhecimentos técnicos, ou seja, conhecimentos especializados de uma área de atuação, não seriam suficientes para se afirmar que a Pós-Graduação oferece condições adequadas de formação docente. Neste sentido, se considerarmos que os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* possuem a especificidade da habilitação para o exercício da docência em nível superior, questões pedagógicas referentes à prática deveriam compor em maior amplitude a constituição curricular, uma vez que, além das questões referentes à área específica, o docente deveria estabelecer um elo com a formação pedagógica, contribuindo para que a prática se converta em *práxis*² — prática intencionalizada — segundo Severino (2002).

Estudiosos como Giroux (1988), Masetto (2003), Almeida & Placco (2002), Freire (1996 e 1987), Tardif (2005) apontam a necessidade de se congregarem na prática pedagógica do professor saberes que extrapolam o conhecimento dos conteúdos de suas áreas específicas, no sentido de incorporar as relações que se desenvolvem em sala de aula como um elemento de facilitação no processo de aprendizagem. Apontam, ainda, que as ressignificações entre o aprendido e o experienciado muito contribuiria para a formação de um docente competente, considerando tanto os saberes advindos dos conteúdos específicos de suas áreas, quanto à forma como esses saberes são socializados no cotidiano de sala de aula.

Desta forma, devemos considerar que alguns elementos são relevantes no exercício docente em sala de aula. Segundo Freire (1996), os saberes necessários à prática docente envolve rigorosidade metódica, curiosidade epistemológica, pesquisa constante, reflexão crítica sobre a prática, bom senso, humildade, tolerância, apreensão da realidade, empatia e instrumental técnico. Todos esses elementos têm como princípio a defesa de que não há docência sem discência, portanto, ensinar exige comprometimento, saber escutar, saber dialogar e querer bem aos educandos. Neste sentido, ressalta-se a relevância do desenvolvimento das relações interpessoais pedagógica entre professor e aluno como elo facilitador de uma prática docente ressignificada, favorecendo a

² Definição abstraída do livro Educação, sujeito e história. Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

interligação entre os elementos técnicos pertencentes à constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e os elementos relacionais, advindos da racionalidade prática.

Vale apontar ainda que, nesta pesquisa, ao abordar a consideração das relações interpessoais pedagógica como um dos possíveis elementos da mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática e sua acuidade na prática pedagógica do professor, defende-se, também, a importância da racionalidade prática compondo a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, minimizada frente à demanda técnica da formação docente para a atuação no campo educacional.

Assim, a Teoria das Representações Sociais, bem como as definições de ancoragem e objetivação³ permitiram-nos compreender os meandros que se tece em torno das relações que se constrói em sala de aula, considerando que toda representação social define-se por seu conteúdo, o qual tem como elementos conceitos e imagens criadas por alguém a respeito de um objeto, de forma a se relacionar com outras pessoas. Para tanto, teóricos como Durkheim (1967) e Moscovici⁴ (1961; 1976; 1978; 1984; 1985; 2000), bem como estudiosos como Jodelet (1984; 1985; 2001) e Sá (1996), salientam que as representações sociais são construídas por meio das experiências, dos conhecimentos, das informações e modelos de pensamentos transmitidos pela tradição, pela educação e pela comunicação social.

Neste sentido, o estudo das representações sociais construídas por meio das experiências cotidianas dos professores da Pós-Graduação *Lato Sensu*, possibilita, nesta pesquisa, verificar o desenvolvimento da prática docente presente na atuação dos professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e se as relações interpessoais se constituem em elemento de mediação, favorecendo o processo de aprendizagem significativa, tornando-se relações interpessoais pedagógica.

Desta forma, ao refletir sobre a temática para esta pesquisa, a prática docente dos professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, bem como as relações interpessoais como elo de mediação entre o conhecimento técnico e o conhecimento pedagógico, rumo a uma prática

³ Metodologia de análise e definições de ancoragem e objetivação explicitadas no Capítulo II

⁴ Serge Moscovici – Teoria das Representações Sociais

pedagógica bem sucedida orientaram a reflexão e, conseqüentemente, definiram os sujeitos pesquisados envolvidos na escolha da temática: professoras que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Enquanto professora da Pós-Graduação *Lato Sensu* no ano de 2005 e 2006, tive a possibilidade de maior aproximação com as questões referentes à constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, bem como as práticas pedagógicas dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Assim, surgia o problema da pesquisa – a prática docente dos professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e a consideração das relações interpessoais nesta prática como possível elo de mediação entre a racionalidade técnica, entendida como conhecimento especializado de uma área e a racionalidade prática, entendida como conhecimentos desenvolvidos na prática pedagógica do professor – e, conseqüentemente, a escolha do cenário e dos sujeitos pesquisados: o cenário dos professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Com o objetivo de saber qual a representação social de professores da Pós-Graduação *Lato Sensu* sobre a prática docente e sobre as relações interpessoais como um possível elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, pude sentir-me instigada pelo objeto ao contemplar, na presente pesquisa, meus questionamentos anteriores – a prática docente, com foco na Pós-Graduação *Lato Sensu*. A seleção dos sujeitos pesquisados teve como critério serem professores de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com o objetivo de investigar qual a representação social desses professores sobre a própria prática pedagógica enquanto docentes que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, bem como verificar a consideração das relações interpessoais pedagógica entre professor e aluno como elo de mediação entre os conhecimentos advindos da racionalidade técnica — conhecimentos específicos de uma área — e os conhecimentos pedagógicos, campo da racionalidade prática do ser professor.

Portanto, para abstrair essas representações, como recursos metodológicos, utilizamos nesta pesquisa qualitativa, o questionário com perguntas abertas e a técnica de grupo focal. A relevância do grupo focal é apontada quando estudiosos como Minayo (1995), Gatti (2005), Sá *apud* Abric (1996), defendem que a utilização de grupo focal em pesquisas qualitativas

agrupa uma soma de conhecimentos, possibilita entender as diferenças e proximidades entre diálogo e prática, assim como a articulação entre os múltiplos entendimentos e significados sobre determinado objeto. Neste contexto, esta pesquisa utilizou o questionário com perguntas abertas e a técnica do grupo focal como recursos metodológicos para coleta de dados, respectivamente, sobre a representação social dos professores – sujeitos pesquisados - acerca da constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e sua inter-relação com a prática docente e das relações interpessoais, enquanto possível elemento de mediação entre os conhecimentos técnicos e conhecimentos pedagógicos, tornando-se relações interpessoais pedagógica.

Assim, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: **a) questionário com questões fechadas**: este instrumento teve como objetivo traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, considerando o tempo de docência, a escolaridade, a instituição formadora, cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em que lecionam, as disciplinas ministradas e suas respectivas áreas, assim como o tempo de docência na Pós-Graduação *Lato Sensu*; **b) questionário com perguntas abertas**: neste instrumento procuramos coletar dados sobre o currículo prescrito, os projetos de intervenção e a relação entre o currículo prescrito e a prática pedagógica presentes na constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*; **c) grupo focal**: este instrumento possibilitou gravar e transcrever as falas dos sujeitos que compõem o grupo — sete professoras da Pós-Graduação — realizada em três sessões com uma hora de duração, respectivamente. Os encontros que possibilitaram a gravação das falas dos sujeitos que compõem este grupo focal foram realizados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, com local e horários definidos com os participantes. Vale ainda destacar que a escolha dos professores da Pós-Graduação *Lato Sensu* ocorreu de maneira aleatória, dentro da área de Educação, encaminhando para a escolha do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão — COGEAE da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PUC-SP, pela facilidade e expressão acadêmica no campo educacional da Pós-Graduação *Lato Sensu*, cenário explicitado com maior profundidade no Capítulo II.

Portanto, é o objetivo desta pesquisa conhecer e sistematizar as representações sociais que os professores que ministram aulas nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* da COGEAE - PUC-SP possuem acerca da constituição curricular e sua inter-relação com a prática docente dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, bem como das relações interpessoais pedagógica como possível elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, uma vez que a sua identificação possibilitaria apontar a importância de um olhar mais analítico sobre a prática docente de professores que ministram aulas nesta modalidade de ensino. A partir deste olhar, considerar com a mesma importância, os saberes de cunho técnico — racionalidade técnica — e os saberes de cunho humano e pedagógico — racionalidade prática — entendendo as relações interpessoais pedagógica possível elemento constitutivo de uma prática docente intencionalizada, com a finalidade de possibilitar uma aprendizagem significativa.

Para atingir estes objetivos, este estudo está organizado da seguinte maneira:

Introdução – Na introdução buscamos explicitar e justificar o foco do trabalho, descrevendo o seu tema, a sua origem, o problema, as hipóteses, a metodologia, o cenário e os sujeitos pesquisados.

Capítulo I – Formação de professores, a prática docente e os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* - Neste capítulo, delineamos o cenário da pesquisa, descrevendo a normatização dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, bem como a formação de professores para atuarem em cursos superiores. Para contextualizar este momento, recorreu-se a estudiosos de relevante importância na área de formação de professores com suas contribuições teóricas significativas.

Capítulo II – Construção da pesquisa: representações sociais, constituição curricular, prática docente e relações interpessoais entre professor e aluno: Neste capítulo narramos a construção da pesquisa no qual é descrita a opção pela Teoria das Representações Sociais, enquanto suporte metodológico de pesquisa e a utilização de questionário com perguntas fechadas, questionário com perguntas abertas e da técnica de grupo focal enquanto instrumentos metodológicos de coleta de dados.

Capítulo III – Análise e discussão dos resultados da pesquisa - Este capítulo nos detemos na análise e discussão dos resultados, utilizando as falas das professoras que compõem o grupo em estudo desta pesquisa. Ainda realizamos um diálogo das falas dos sujeitos pesquisados com os teóricos da área de currículo, formação de professores e representações sociais.

Considerações finais: elos articuladores entre o campo curricular, relações interpessoais e prática docente - Nesta etapa são feitos breves apontamentos referentes aos resultados desta pesquisa, com algumas possíveis sugestões de intervenção para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* no sentido de se interligar a racionalidade técnica à prática, emergindo deste binômio uma formação docente que promova a apreensão de conteúdos factuais, conteúdos procedimentais, conteúdos atitudinais e a aprendizagem de conceitos, segundo Zabala (1998), com a valorização das relações interpessoais pedagógica na prática docente.

Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano [...]

Selma Garrido Pimenta & Lea das Graças
Camargos Anastasiou (2002)

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA DOCENTE E OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

Este trabalho de pesquisa tem como foco analisar a prática docente de professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, bem como a consideração das relações interpessoais pedagógica como uma competência presente nesta prática, favorecendo a aprendizagem significativa dos alunos. Assim, a consideração das relações interpessoais pedagógica poderia se constituir no elo de mediação entre a especificidade técnica da formação, campo da racionalidade técnica e a forma como esses conhecimentos técnicos são incorporadas às estruturas cognitivas dos alunos, especificidade da racionalidade prática.

Na constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* existe uma grande preocupação com elementos técnicos da formação do professores, embasados teoricamente ao longo deste estudo. Todavia, disciplinas que tem o caráter de formação humana e pedagógica deste profissional acabam sendo desconsideradas ou, muitas vezes, minimizadas frente à demanda técnica — conhecimento especializado de uma área — no seu processo de formação.

Assim, este estudo procura apontar alguns indicativos e alternativas face ao impacto decorrente de uma formação voltada para o caráter técnico e que parece desconsiderar no processo de formação, elementos pedagógicos e humanos, apontados nesta pesquisa como facilitadores no processo de aprendizagem.

Neste capítulo, faremos um breve resgate histórico e apontaremos os aspectos legais da constituição dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, bem como os elementos considerados importantes para a sua organização.

Apontaremos, também, como um possível elemento de intervenção, a consideração das Relações Interpessoais no processo de formação e prática docente.

Neste sentido, para melhor fundamentar o acima proposto, Ferry *apud* Altet (2000, p. 13) contribui, afirmando que, “[...] o ofício do professor é uma prática relacional; a transmissão do saber faz-se na e pela relação estabelecida entre professor e alunos [...]”. Assim, considerar no processo de formação do futuro educador elementos pertinentes ao campo pedagógico, poderia constituir-se em alternativa de intervenção capaz de romper com a dicotomia entre ensino e aprendizagem. Desta forma, o processo de formação docente não pode considerar apenas o caráter informativo de conteúdos. É antes de tudo, um processo de concepção global deste profissional em formação que pretende atuar em um campo que prima pela construção de conhecimentos, em uma sociedade estratificada e hierarquicamente constituída.

Altet (2000, p. 13) corrobora com esta lógica quando afirma que

[...] ensinar não é apenas informar; é, antes de mais, comunicar, no sentido etimológico de estar em relação com e, em segundo sentido também, transmitir informações para levar a adquirir saberes e o saber-fazer, numa dada situação pedagógica.

Neste sentido, conceber que a formação abarca muitas ações e que essas ações intervêm na configuração do currículo, significa considerar não só os aspectos materiais, mas também um mundo de interações culturais e sociais. Assim, a construção curricular não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento por ser o resultado de uma seleção de saberes num universo mais amplo de conhecimentos, na medida em que deduzem que tipos de conhecimento serão considerados válidos, por se encontrarem justapostos ao tipo de pessoas que se pretende considerar ideal num determinado contexto social.

O cenário da Pós-Graduação *Lato Sensu*, a sua normatização e seus elementos legais apontados na LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, assim como os critérios definidos pela Resolução 20/77 editada pelo Conselho Federal de Educação, enquanto normas e regras necessárias para o exercício do magistério do ensino superior, bem como a dicotomia nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* no que se refere à racionalidade técnica e a racionalidade prática, são alguns itens discutidos neste estudo. A questão da

formação do professor, conceito de *práxis* e relações interpessoais colaborando no sentido de implementar o fazer pedagógico mediado pelas relações interpessoais na prática docente, são elementos discutidos ao longo deste capítulo.

1.1 A normatização dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*

Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*⁵ são voltados para o nível de especialização, mais direcionados à área profissional, de mercado e com caráter de educação continuada. Têm carga horária mínima de 360 horas. Nesta categoria, estão os cursos de especialização, os cursos de aperfeiçoamento e os cursos designados como MBA (Master Business Administration) ou equivalentes, que podem ser oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional.

A oferta de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* independe de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento por parte da CAPES; porém, deve atender às exigências da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, principalmente quanto ao credenciamento da instituição junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC). Tais cursos têm finalidades muito variadas, que podem incluir desde o aprofundamento da formação da graduação em determinada área ou temas mais gerais que proporcionam um diferencial na formação acadêmica e profissional até a habilitação para o exercício do ensino em nível superior e Pós-Graduação *Lato Sensu*, foco deste trabalho. Em síntese, os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* são uma modalidade de pós-graduação, voltada às expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional, com duração máxima de dois anos e com o caráter de educação continuada. Entretanto, vale ressaltar que esses cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* se constituem em um dos requisitos mínimos necessários para o exercício docente no ensino superior.

⁵ Conforme pesquisa no site <http://portal.mec.gov.br/default.htm> Acesso em 15 de julho de 2007 às 20h28min h.

Nos termos do que estabelece o artigo 66 da LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Entretanto, os critérios para exercer o magistério superior continuam a ser definidos pela Resolução 20/77, do então Conselho Federal de Educação, publicada no Diário Oficial da União, em 06/01/78, que estabelece em seu artigo 5, alínea c: “[...] aproveitamento, baseado em frequência e provas, em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em Resolução específica deste Conselho”.

Desta forma, proliferaram-se os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* ou cursos de Especialização, com a finalidade de suprir a defasagem existente nas instituições de profissionais habilitados para o exercício da docência em nível superior, em função de a LDB estabelecer que as universidades apresentassem um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Contudo, tanto os cursos de Pós-Graduação *“Strictu Sensu”* quanto os *“Lato Sensu”*, não oferecem, em geral, a seus estudantes, disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, tão importantes para o professor quanto os conhecimentos específicos referentes às disciplinas que pretendem lecionar. Segundo Masetto (2003, p. 182):

O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? [...] nós, com outros docentes da pós-graduação, respondemos negativamente baseados numa formação pedagógica como a que defendemos [...] a qual, em geral, os cursos de pós-graduação não oferecem aos mestrandos e doutorandos.

Em alguns cursos *“Lato Sensu”* a carga horária destinada a disciplinas de cunho pedagógico abarca, em média, 10% (dez por cento) da carga horária total do curso. Em geral, a disciplina contemplada no currículo desses cursos é a Didática do Ensino Superior, que recebe a incumbência de transformar o aluno em professor. Todavia, uma única disciplina, com uma carga horária minimizada frente às exigências contemporâneas do fazer-se professor,

contemplando a criticidade, as funções políticas, sociais e relacionais, além do desenvolvimento de uma cultura pedagógica de mediação, não consegue fornecer todos os elementos necessários para instrumentalizar o aluno, futuro professor, para o exercício docente. Assim, o paradigma da racionalidade prática é minimizado frente ao paradigma da racionalidade técnica, entendida como conhecimento específico de uma área de atuação, pois, segundo Masetto (2003, p. 1), “[...] *a estrutura organizativa do ensino superior no Brasil [...] sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores*”.

Desta forma, a estrutura organizacional de alguns cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* privilegia o domínio de conhecimentos técnicos em detrimento do conhecimento pedagógico. Assim, ser professor, dentro deste contexto, se resume em aquilatar os conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade. A formação de professores para atuar em nível superior é um processo de preparação técnica, permitindo compreender as técnicas profissionais, exigidas pela sua aplicação eficaz.

Todavia, alguns cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* desconsideram a concepção do saber erudito ressignificado, colocando-o em diálogo com o saber do aluno, a realidade objetiva e as práticas sociais que a produzem, elementos abarcados pelo paradigma da racionalidade prática.

1.2 A dicotomia nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* entre a racionalidade técnica, responsável pelo conhecimento específico de uma área e a racionalidade prática, responsável por tornar o aprendizado mais eficaz

Considerando que a prática docente, campo do paradigma da racionalidade prática parece ser minimizada face ao conhecimento técnico, especificidade da racionalidade técnica, este estudo se propõe a delinear o cenário da Pós-Graduação *Lato Sensu* com o intuito de buscar explicações para a constituição do currículo de formação de professores e a escolha dos elementos que o moldaram. Esta constituição curricular afeta sobremaneira a formação docente, principalmente por não conter em seu bojo a formação pedagógica, responsável por fornecer elementos teóricos e práticos para o

exercício do magistério em nível superior, influenciando o desenvolvimento da prática docente.

Para analisar o aspecto do desenvolvimento de habilidades pedagógicas específicas para o exercício da docência, este trabalho de pesquisa aponta as relações interpessoais pedagógica como um dos elementos de mediação entre a racionalidade técnica, definida como o conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais e a racionalidade prática, como sendo a construção de forma processual, da prática pedagógica, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica.

Os termos **racionalidade técnica** e **racionalidade prática** são utilizados, neste trabalho de pesquisa, para descrever as competências técnicas e competências pedagógicas, respectivamente, do professor, no exercício da sua prática docente e definido, segundo Mizukami (2002).

Sob esta ótica, o conhecimento teórico é validado cientificamente justificando a hierarquização do ensino de conteúdos programáticos em detrimento da formação prática, envolvendo os problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor.

Segundo Mizukami (2002, p. 13), o modelo de formação de educadores para o exercício do ensino superior está amparado na idéia de acúmulo de conhecimentos advindos das teorias, para posterior transmissão aos alunos. Desta forma, *“[...] a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais tornadas rigorosas por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica”*.

Corroborando, Masetto (2003, p. 11), afirma que *“[...] o embasamento para tal atitude é tanto o modelo de ensino superior implantado no Brasil (o modelo francês-napoleônico – cursos profissionalizantes) quanto à crença de que ‘quem sabe, sabe ensinar’”*.

Nesse sentido, é emergente trazer luzes sobre algumas questões defendidas enquanto elemento agregador e mobilizador da aprendizagem: Em que medida o conhecimento focado na racionalidade prática é transmitido nos espaços educativos ou, especificamente, nos cursos de formação de educadores em nível de pós-graduação? Em que medida os cursos de formação de educadores em nível de pós-graduação contemplam, em seu

bojo, elementos pertencentes ao paradigma da racionalidade técnica, em detrimento aos elementos pertencentes ao paradigma da racionalidade prática? Em que medida a prática docente se constitui em um dos elementos que concorrem para uma aprendizagem significativa? Em que medida as relações interpessoais pedagógicas são consideradas no espaço educativo, lócus da aprendizagem? O modelo da racionalidade técnica, por si só, parece-nos não contemplar as atuais exigências do fazer-se enquanto educador.

Assim, Mizukami (2002, p. 21) nos alerta que:

No processo de construção do professor como técnico autônomo, deve-se levar em conta a reflexão na e sobre a ação. Por isso, os cursos de formação de professores devem considerar níveis de reflexão como elementos norteadores de sua realização.

Neste contexto, racionalidade técnica pressupõe o conhecimento profissional dos fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais. Mizukami (2002, p. 13) aponta que “[...] *essa concepção é compatível com a visão do saber escolar como um conhecimento que os professores possuem e que deve ser transmitido aos alunos [...]*”. Em contrapartida, a racionalidade prática contempla aspectos que vão além dos problemas instrumentais, considerando que a tarefa docente não se resume à aplicação de meios e procedimentos.

Segundo MIZUKAMI (2002:15), amparado no paradigma da racionalidade prática, a formação docente é “[...] *vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo como base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta [...]*”.

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais na sociedade contemporânea têm se tornado, explicitamente, mais determinante do tipo e natureza dos sistemas educacionais e de ensino implementados em cada contexto. Considerar essas transformações constitui, em nosso mundo contemporâneo, um ingrediente necessário que obriga as nações a conformarem e organizarem seus sistemas educacionais, considerando-os como um dos fortes agentes dessas mudanças, geradores de conhecimento que possibilite a formação de sujeitos capacitados para intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa.

O mote desta discussão está focada e direcionada na formação de elementos emancipatórios e em como ensiná-los no contexto escolar, principalmente quando o sistema educacional precisa transpor a questão do acesso e repensar a questão da qualidade do ensino oferecido às comunidades. Com isso, a discussão da qualidade do ensino tem sido a maior preocupação de educadores, com especial atenção, aqui, para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, da área de educação, responsável pela formação de profissionais para atuar no ensino superior e dos centros produtores de saberes do Brasil.

Neste sentido, a discussão de alternativas que venham produzir mudanças estruturais no *lócus* em que ocorre o ato educativo, tem sido repensada. Uma das questões discutidas refere-se à prática docente e em como se processa a socialização dos conhecimentos culturalmente válidos. Cada modelo curricular é responsável pela formação de determinados profissionais e, neste contexto, a atuação docente merece destaque: em muitos casos, a crítica é referente à prática pedagógica do professor, abarcada pela racionalidade prática, minimizada frente ao campo teórico, que compõem a racionalidade técnica, principalmente, ao investir-se no desenvolvimento de pesquisas que fomentem novas propostas paradigmáticas educacionais, com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos na construção de suas cidadanias e emancipações.

Segundo Pimenta & Lima (2004, p. 15): “[...] *ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas [...]*”.

Desta forma, nas instituições formadoras, esta questão dos saberes, da sua fonte e da sua ortodoxia comporta dois registros distintos: por um lado, os saberes pertencentes ao bojo do ensino (os saberes acadêmicos) e por outro lado, os saberes pertencentes às práticas de ensino e de aprendizagem (os saberes pedagógicos).

Entretanto, uma *práxis* que conceba a diversidade que permeia a sala de aula, precisa ser entendida enquanto um ingrediente que possibilitaria romper com antigos pressupostos pertencentes à teoria curricular tradicional, pois o currículo, os professores e os alunos não são elementos neutros, mas, sim, transmissores de ideologias. Assim, historicamente, os movimentos ligados à

dinâmica dos grupos, desenvolvidas no Pós-Guerra vão acentuar a importância das interações no processo educativo, conduzindo as práticas pedagógicas a uma maior participação do aluno no processo de aquisição de saberes. Canário (2003, p. 49) corrobora, afirmando *que “[...] a formação válida é aquela que desenvolve **saberes práticos**, úteis para o trabalho e adquiridas directamente pelo seu exercício”*.

Dentro deste contexto, as práticas pedagógicas dos professores, suas crenças e representações, as suas atitudes frente aos alunos e às aprendizagens escapam à lógica do decreto. Pelo contrário, a experiência do ensino indica que novas práticas são fomentadas, conquistadas, construídas coletivamente e não no isolamento individual.

Pesquisas recentes desenvolvidas na área curricular e nos cursos de formação de educadores revelam que na relação entre a maneira de ensinar e a aprendizagem; entre a ação do professor em sala de aula e o aproveitamento do aluno; entre o relacionamento que o professor estabelece com os alunos criando uma atmosfera sócio-emocional favorável, encontram-se algumas das variáveis mais significativas para a aprendizagem dos alunos.

Nessa direção, segundo Masetto (2003, p. 76), o professor deve ir além de sua capacidade técnica uma vez que a exigência educacional referente à profissão docente é ampliar seu olhar para *“[...] um ‘algo a mais’, que vai além do domínio do conhecimento e nos marca significativamente para o resto de nossas vidas”*.

Por isso, conceber as abordagens que advirão deste “algo a mais” nos remete a considerar as diferentes subjetividades dos educandos, com suas formas e ritmos diferenciados de aprendizagens. Para tanto, estas questões conduzirão no reconhecimento da historicidade dos educandos, comprometendo-se em resgatá-la, como referência para elaboração do trabalho pedagógico. Tal defesa está alicerçada na questão de que o educador precisa, para organizar e materializar sua *práxis*, descobrir quem são os alunos, o que sabem dos conteúdos programáticos curriculares, como aprendem e o que é necessário para contribuir na construção de sua cidadania.

Desta forma, contemplar nas práticas docentes ações participativas articuladas entre professores e alunos, podem se constituir em elementos facilitadores de aprendizagem na medida em que essas ações permitem aos

professores e aos alunos — futuros professores — a perspectiva de reconceituar a profissão docente. Segundo Kincheloe (1997, p. 11), “[...] esta reconceitualização será nutrida e entendida por novas formas de pensamentos práticos que transcendem as cegueiras dos científicos e tradicionais ‘modos de ver’”.

Assim sendo, considerando a necessidade de reconceitualização curricular privilegiando a *práxis* docente, é objetivo deste trabalho de pesquisa, contribuir com possíveis alternativas para o desenvolvimento de uma prática docente capaz de romper com a dicotomia entre a racionalidade técnica, responsável pelo conhecimento específico da disciplina e a racionalidade prática, responsável por tornar o aprendizado mais eficaz. Para tanto, um dos elementos de mediação que poderia se constituir no elo entre o campo teórico e a vivência prática da docência, transformando professores e alunos — futuros professores — em parceiros na construção e ressignificação de aprendizagens, seria a consideração das relações interpessoais pedagógica.

Ao possuir um caráter de controle social, o processo educativo, não raro, determina que as relações professor e aluno sejam de autoridade e subordinação, não no sentido de uma didática de coerção, mas no sentido de que cabe ao professor tomar decisões sobre o como e o para que estruturar a situação de ensino em sala de aula. Portanto, ao realizar a tomada de decisão, o educador estará defendendo um modelo de sujeito, de conhecimento e de sociedade.

Assim, é preciso lançar um olhar mais analítico sobre os processos de formação, e não mais considerar como “evidente por si” as estruturas, os conteúdos programáticos, os métodos de ensino e de avaliação, as relações entre professores e alunos, presentes no bojo curricular. É preciso certamente compreender por quais razões históricas, sociais, psicológicas, certos indivíduos, certos grupos ascendem mais facilmente ou mais amplamente do que outros no domínio de certos saberes ou modos de pensamento ensinado nas instituições formadoras, principalmente se considerarmos que os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, além de ampliar conceitos técnicos da formação inicial, também habilitam para exercício docente no ensino superior.

Refletir sobre a natureza do planejamento, da relação ensino e aprendizagem nos conduz ao paradigma das aprendizagens significativas.

Segundo Silva (2003, p. 9)

[...] este paradigma está inserido em um complexo de paradigmas que seguem diversos credos teóricos e políticos, que legitimam vários projetos de sociedade e que compõem o imenso leque de tentativas de superação da crise da sociedade capitalista transformando-a, em oposição aos paradigmas que intencionam apenas aperfeiçoá-las.

Para tanto, ao conceber esta prepositiva, deve-se considerar que os estudantes possuem a potencialidade de aprender e o que os diferencia são seus percursos de aprendizagens, que são condicionados por suas histórias de vida e pela diversidade sociocultural das escolas – da educabilidade. Neste contexto, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser visto como mera reprodução mecânica de conteúdos curriculares, e sim um processo de construção de significados atrelados aos vivenciados pelos educandos. O espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos, o que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de saberes articulados à vida dos alunos.

Assim, segundo Arroyo (2000, p. 159):

Na medida em que formos dando mais tempo a essas atividades ou interações ativas iremos criando uma cultura escolar e profissional. As turmas e os seus mestres irão se identificando como um coletivo que aprende dos mestres e dos outros, que pesquisa, planeja, decide, produz, intervém, encontra significados, confronta significados e interpretações.

Neste sentido, ao considerar a sala de aula como espaço imediato do currículo e das ações humanas, nasce o questionamento da *práxis* docente, dialética, em tornar aprendizagens significativas que advirão dos conteúdos curriculares. A mediação entre professor – aluno – conhecimento deve estar inserida na *práxis*, uma vez que a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno, adquirindo significado para ele a partir de sua relação com seu conhecimento prévio na elaboração de novos saberes.

A formação deficitária do futuro professor para atuar em cursos superiores se produz, também, pelo currículo, com seus objetivos, conteúdos, metodologia e formas de relacionamento. O cuidado com esse processo de

formação deve priorizar o significado que essas relações têm para o aluno, pois as relações estabelecidas entre motivos e finalidades em sua realização educacional são de suma relevância no processo educativo. Com isso, podemos considerar a necessidade de contemplar, no bojo educativo, uma visão contrária de modelos fragmentados e parciais de ensino e aprendizagem, pois esses modelos contribuem de forma negativa e decisiva para a resistência em aprender e se perpetua no seu processo de formação e, conseqüentemente, na sua atuação docente.

Assim, os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, responsável pela formação de profissionais para atuar no ensino superior, precisam ser *lócus* de estudo e análise, uma vez que há uma clara necessidade em romper com esses modelos fragmentados e parciais de ensino e aprendizagem. Este modelo fragmentado encontra-se presente na constituição curricular que segue os motes da Teoria Tradicional de Currículo, onde a formação voltada para o mercado de trabalho imperava no processo de constituição do sujeito.

Considera-se, portanto, que o elemento que contribuiria de maneira significativa para este rompimento está pautado na clara definição de quais procedimentos devem ser priorizados e contemplados na constituição curricular. Tal consideração está respaldada no princípio de que estes elementos — ensino e aprendizagem — são o cerne de qualquer processo educativo, bem como da prática de ensino. Determinados conteúdos programáticos que compõem o currículo determinam que parte da cultura será recortada e que tipo de sujeito se pretende formar. Portanto, os conteúdos de ensino expressam valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto.

Desta forma, os conteúdos programáticos compreendem todo o conhecimento que o educando deverá acumular, no sentido de ultrapassar as etapas de sua formação. Para tal mister, necessário se faz, também, estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além dos conhecimentos explicitados no currículo real. Neste contexto, não basta transmitir os conteúdos e sim contemplar questões que vão além deles.

A grande questão é de que forma esses conteúdos serão válidos e efetivos para o educando em seu cotidiano, na sua prática. Se considerarmos que a escolaridade não se resume apenas na transmissão de conhecimentos,

o currículo não pode desconsiderar o caráter social e moral que a instituição escolar possui, desenvolvendo habilidades como fazer pensar, sentir, atuar e se expressar em um grupo social.

Segundo Pimenta & Lima (2004, p. 16):

[...] de um lado é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. [...] De outro lado, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento.

Neste processo, o meio escolar ganha relevância uma vez que a experiência de aprendizagem em si torna-se conteúdo curricular; entretanto, sem cultura acadêmica não há funcionamento intelectual possível. As experiências práticas desenvolvidas nos cursos de formação de educadores passam a ter maior relevância se forem articuladas com o campo teórico e ressignificadas, a partir de novas concepções do que seja o ato educativo e de como se processa.

As práticas pedagógicas do educador devem contemplar a questão do outro; saber ouvi-lo e respeitá-lo. Neste sentido, por meio da interação, da cooperação e do diálogo surgem às diferenças dos educandos, indispensáveis para o crescimento dos sujeitos.

Nos dias atuais, discussões sobre a prática pedagógica do professor têm sido apontadas como um elemento que concorre para facilitar ou dificultar a aquisição de conhecimentos por parte dos aprendizes. Saber ouvir, dar voz aos alunos, tornando-os sujeitos ativos no processo poderia romper com a dicotomia existente entre o ensino e a aprendizagem. Neste contexto, quando pensamos em conhecimentos prévios dos alunos e sua valorização, devemos ir além da questão do conhecimento, pois, o conhecimento que é constituído pelo currículo está envolvido “*[...] naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade [...]*”, conforme Silva (2004, p. 15).

A questão de que é nas experiências cotidianas que emergiriam os princípios de aprendizagens, saber dialogar, é princípio básico de uma educação democrática. Neste contexto, a formação docente ganha relevância

na medida em que confere ao formador a co-responsabilidade para que a aprendizagem seja significativa para o educando.

Feita a seleção e escolhidos os conteúdos programáticos que farão parte do currículo, será necessário ajustes pedagógicos para adequá-los ao tipo de sociedade e de indivíduos que a servem. Desde sua origem, a teoria curricular está fundamentada em considerações sociais e, a primeira pergunta que se deve fazer ao elaborar um currículo é: como responder às necessidades sociais? Desta forma, os conteúdos bem como as práticas pedagógicas servem para selecionar o que se julga valioso para ser ensinado ou transmitido, assim como aqueles valores nos quais se pretendem introduzir os alunos. Masetto (2003) corrobora com esta assertiva quando afirma a necessidade do docente colaborar com a formação de um profissional e não apenas como ministrador de uma disciplina.

Apesar de toda normatização para mudanças paradigmáticas dos conteúdos curriculares, a instituição formadora parece persistir na transmissão de conhecimentos desvinculados da realidade vivenciada pelos educandos, sendo, em muitos casos, inúteis e não funcionais, pois os conteúdos são apresentados em pacotes disciplinares, descontextualizados do cotidiano do aluno.

Neste sentido, apontamos à necessidade de superação dos entraves necessários a uma mudança radical no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Neste exame, o currículo e as práticas pedagógicas dos professores são processos cotidianos articulados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los ou pensá-los de forma isolada, considerando que a racionalidade prática — conhecimentos pedagógicos e humanos — deveriam estar inter-relacionados com os conteúdos ministrados e com os conhecimentos específicos de uma área — racionalidade técnica. Para tanto, ao discutirmos a questão curricular deveríamos, também, contemplar as práticas pedagógicas dos professores e os saberes que estão no bojo da racionalidade técnica. Com isso, podemos considerar os modelos de sujeito e de conhecimento que estão sendo contemplados no bojo das ações executadas pelo formador, nos cursos de formação de professores para o exercício docente no ensino superior.

Nos modelos educacionais defendidos nos currículos dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, observamos duas vertentes: a preocupação central com o ensino e, conseqüentemente, com a transmissão de conhecimentos culturalmente válidos e, numa segunda vertente, com a aprendizagem dos alunos. Portanto, superar a visão fragmentada e centralizadora que advém da prática pedagógica de professores provenientes de modelos tradicionais, deve constituir-se em postura a ser revisada.

Referido pressuposto está alicerçado ao fato de se desenvolver uma nova postura e, portanto, novas práticas sobre a formação de educadores, tendo como eixo norteador e diretivo, as questões pertencentes à humanidade advindas das relações interpessoais estabelecidas no contexto educativo. Ao serem contempladas nos cursos de formação de educadores, as relações interpessoais, enquanto competência⁶ pedagógica a ser desenvolvida rumo a uma prática bem sucedida, defende-se os elos articuladores entre professor e aluno e, de como este relacionamento acontecerá em sala de aula para que contribua de forma positiva em sua prática, enquanto docente preocupado com a aprendizagem do aluno.

Para tanto, ao considerar as relações interpessoais pedagógica como um dos elementos de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática na constituição curricular e na prática docente, defendemos que diferentes tipos de relacionamentos estabelecidos entre professor e alunos apresentariam diferentes resultados de aprendizagem.

Neste contexto, os resultados advindos de diferentes modelos docentes imputam ao processo de formação características significativas de mudança, pois, segundo Caetano (2004, p. 48), “[...] *ser agente de mudança em tempo de tensão, autor de si e co-autor de uma obra aberta, que se faz e se reconhece quando sobre a sua voz novas vozes se desenham [...]*”, confere ao futuro professor, a possibilidade de construir sua identidade docente, partindo de modelos que viabilizem a construção conjunta de novos conhecimentos.

Corroborando, Pimenta & Lima (2004, p. 17), afirmam que “[...] *é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre teoria e prática [...]*”. Assim, o conhecimento advindo das teorias, abarcadas pela

⁶ Capacidade de exercer uma atividade considerando o desenvolvimento profissional, humano, social e político (Masetto, 2003)

racionalidade técnica, se transforma em aprendizagem significativa, conduzidas, sobretudo, pela forma como essas teorias são socializadas, discutidas e ressignificadas no espaço educacional, *lócus* privilegiado de aprendizagem.

Na postura docente avalizada pela teoria tradicional, a ênfase no ensino e, portanto, no professor, minimiza o papel do aluno, sua construção histórica e o seu conhecimento prévio, subtraindo deste aluno, a perspectiva de emancipação e autonomia na ressignificação dos conteúdos programáticos. Por outro lado, a postura docente abarcada pelas teorias críticas e pós-críticas de currículo, onde a identidade do professor é contemplada e o processo de formação é concebido como um processo dialético, em que os conhecimentos específicos permitem explicar e compreender a realidade, promovendo o desenvolvimento cognitivo, atitudinal, procedimental e relacional, pode lançar luzes sobre um processo de formação que, além de considerar importante a formação técnica, também considera fundamental a formação pedagógica e humana.

Tal fato pode ser observado quando o ensino centrado no professor subtrai dos alunos a responsabilidade no processo ensino e aprendizagem, transformando-o em um aluno passivo. Neste contexto, o ensinar é apresentar ou explicar somente o conteúdo programático de forma expositiva, fundando-se na oratória, enquanto elemento primordial da capacidade docente.

Em contrapartida, o professor que encoraja a participação do aluno, rompe com a situação tradicional em que o professor detém o monopólio do conhecimento, encaminhando sua prática pedagógica para uma maior participação nesse processo de aquisição, pois oportunizar momentos em que o aluno tenha iniciativas e co-responsabilidades no processo de aquisição de conhecimentos, muito contribui para uma aprendizagem efetiva. Com este olhar, emerge a importância das relações interpessoais pedagógicas e do diálogo como elemento fundamental do trabalho coletivo, das relações e interações pessoais com o grupo.

Concordando com tal afirmação, Perez e Castillo (1999, p. 10), nos remete à seguinte reflexão sobre mediação pedagógica:

A mediação pedagógica busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluído o professor, consigo mesmo e com seu futuro.

As considerações de Pérez e Castillo, apontadas numa dimensão ampla, encaminham o presente estudo, focando-o num dos ingredientes da mediação pedagógica – as relações que se estabelecem entre colegas, professor e conhecimento – denominadas neste trabalho, como uma competência essencial à *práxis* docente. Com isso, a mediação pedagógica articulada com as relações interpessoais pedagógica, muito concorre nos fazeres satisfatórios de aquisição do conhecimento e ressignificação da *práxis* docente. Por isso, para que o professor adquira a capacidade de relacionar-se com o outro, necessário se faz a aquisição de algumas qualidades como: autenticidade, apreço ao aprendiz e compreensão empática numa dimensão de flexibilidade, otimismo e alegria. Portanto, nos currículos, especificamente nos cursos de formação de educadores em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, essa qualidade deve ser traduzida em ações que a viabilizem.

Segundo Le Boterf (1994, p. 43), o professor deve ser capaz

[...] de aplicar de forma eficaz as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto às operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais.

Dentro deste contexto, a intencionalidade e o resultado, duas dimensões do ato de ensinar – ações exigidas do docente em sua *práxis* – devem proporcionar elementos no sentido de romper com a ação dicotomizada entre os conteúdos curriculares e a forma como esse conteúdo é veiculado.

No sentido de contribuir de forma satisfatória na aquisição de conhecimentos, Almeida & Placco (2002, p. 11) corrobora, defendendo que o

[...] relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto – e dessa aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas, no nível da consciência, das atitudes, das habilidades e dos valores da pessoa, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e no trato com esse conhecimento, com a cultura – constroem-se assim processos identitários.

A construção identitária dessas qualidades como: autenticidade, apreço ao aprendiz e compreensão empática numa dimensão de flexibilidade, otimismo e alegria devem ser viabilizadas no bojo curricular dos cursos de formação de educadores, uma vez que se torna imprescindível na ação humana a interação com o outro e, conseqüentemente, a aprendizagem de conhecimentos culturalmente válidos, mediados pelo professor.

A possibilidade de desocultar a temática das relações interpessoais nos cursos de formação, especificamente em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, numa possível reformulação curricular, é apontada como um ingrediente que advém da percepção social e da reformulação no uso de papéis, por um lado, e, por outro, a genuína compreensão do outro em termos complexos. Nesta dualidade, estaria a base de uma relação interpessoal completa e voltada para a criação de um clima facilitador de aprendizagem.

Neste sentido, Brito (1998) contribui quanto à necessidade de uma reformulação de papéis, especificamente no que se refere ao papel docente e a especificidade de sua formação. Aponta, também, que a “[...] *construção de um outro paradigma [...] para uma re-significação didático-metodológico que englobe os saberes que compõem os aspectos técnicos da profissionalidade docente*” (p. 91), saberes pedagógicos, seria de suma importância no processo de formação e, conseqüentemente, ensino e aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, a construção de um paradigma que fortaleça o papel do professor no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Conseqüentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque neste contexto educativo.

Assim, pareceres como os de Vygotsky (1994) ganham destaque ao enfatizar a importância das interações sociais, uma vez que trazem a idéia de mediação e internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre os sujeitos.

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê,

afetam profundamente as relações professor e aluno, influenciando diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

O comportamento do professor é ideológico, pois expressa suas intenções, crenças, valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente.

Carl Rogers (1972), dentro de seu modelo de relacionamento interpessoal tipicamente centrado no aluno, e não no professor, enfoca a relação professor e aluno como um elemento que permite a criação de um ambiente facilitador de aprendizagem e que os espaços educativos tenham um ambiente propenso à produção de conhecimento. Podemos, entretanto, observar que existe uma lacuna entre o que Rogers coloca e as questões vivenciadas no atual arquétipo educacional.

No modelo atual, parece-nos que o professor está mais preocupado em transmitir conteúdos, seja introduzindo uma unidade, desenvolvendo-a ou fechando-a numa visão de síntese ou, voltando-se, principalmente, para as atividades relacionadas com a avaliação, empenhando-se em observar, registrar, comunicar ao aluno e analisar com este os comportamentos que indicam se o aluno aprendeu ou não.

Em outros momentos, o professor pode se centralizar na explicação, discussão e análise de objetivos, seja do curso, de uma unidade ou de uma atividade.

Entretanto, quer seja lidando com os elementos do currículo como os conteúdos, os objetivos, a avaliação, o professor pode fazê-lo de modo a estabelecer ou prejudicar um clima facilitador de aprendizagem, uma vez que essa seleção estará direcionando a sua prática pedagógica.

É por meio das relações interpessoais pedagógica estimulada pelo grupo social que os professores poderão desenvolver sua capacidade de compreender, de lidar com o outro, de aceitá-lo e, ainda, de aprender a ampliar conceitos e introjetar novos valores. Desta forma, para sua concretização, é imperativo uma nova constituição curricular e, conseqüentemente, uma prática pedagógica com necessárias mudanças nos focos referentes às relações e inter-relações pessoais dos professores com seus pares e com os alunos.

A exigência, nos dias atuais, de um perfil de educador comprometido com o processo educacional, com os resultados da aprendizagem de seus

alunos, com a atualização constante de seus saberes pedagógicos e culturais, nos remete a reflexões no sentido de encaminhar mudanças curriculares nos cursos de formação de educadores articulando as relações interpessoais como um dos elementos de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Portanto, é necessário que se criem mecanismos de articulação no campo curricular, com ações efetivas para que ocorra o preparo filosófico, científico, técnico e afetivo do futuro educador.

Para que isso ocorra, é prioritário rever a postura epistemológica que embasa os cursos de formação de educadores, pois nem sempre eles estão articulados com a dimensão teórico-prático referente às aprendizagens significativas.

Essa reflexão é interessante à medida que ela provoca uma transformação no modo de atuar do profissional da educação. E se ela for entendida como uma situação de interação pode dar novas formas de visão, de compreensão e de reutilização de conteúdos, uma vez que ela tem condições de estar mais próxima da realidade educacional do aluno. Neste contexto, afloram-se novos contornos da formação e, conseqüentemente, da atuação docente, demonstrando que *“[...] os profissionais estão se confrontando com os valores, as concepções que guiavam suas escolhas [...] e repensá-las ou superá-las para serem capazes de fazer novas escolhas [...]”*, conforme Arroyo (2000, p. 161).

Assim, a condução das relações interpessoais tem repercussão significativa na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos delas participantes, considerando que *“[...] o aluno é também um agente na relação teoria-prática [...]”*, segundo Sacristán (1999, p. 20).

Um olhar atento, um prestar atenção no outro, nos saberes e suas dificuldades, em suas angústias, em seu momento, confere ao professor a responsabilidade de formar seu aluno para a convivência coletiva, para enfrentar e conviver com a diversidade. Esse modelo curricular e de ensino irá refletir na prática futura do aluno formado nos moldes abarcados pelo paradigma da racionalidade prática nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, uma vez que habilitam, também, para o exercício da docência em nível superior.

Corroborando com esta assertiva, Sacristán e Pérez Gómez (1996, p. 32), nos coloca a necessidade de mudar o cotidiano escolar para que os alunos

[...] possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação.

Neste ínterim, podemos considerar o quanto é importante, na prática docente, a valorização, também, do desenvolvimento das relações interpessoais pedagógica.

A atitude de parceria e co-responsabilidade entre professor e aluno oportunizaria o desenvolvimento do processo de aprendizagem, estabelecendo atitude e comportamentos que os colocam juntos, lado a lado, trabalhando pelos mesmos objetivos, até produzir um conhecimento que seja significativo para o aprendiz. A construção deste conhecimento significativo será o arcabouço teórico e prático, refletido na sua *práxis* docente.

Desta forma, podemos considerar, conforme define Repousseau (1972, p. 35) que

[...] a prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação como objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Neste contexto, a *práxis* — prática intencionalizada — busca fazer o elo entre o conhecimento teórico e a ação transformadora na prática docente, contemplando o ser humano enquanto ser inconcluso, em constante mutação, priorizando a assimilação e a ressignificação de conhecimentos na perspectiva de contribuir na formação de indivíduos autônomos para atuar numa sociedade em constante processo de transformação. Portanto, a *práxis* docente, entendida como uma prática intencionalizada, transforma a técnica na análise das ações explícitas, a prática no planejamento e reflexão e promove a criticidade, fornecendo elementos capazes de analisar a própria prática e promover mudanças à medida que as condições sociais que modelam suas práticas pedagógicas se desenvolvam no cotidiano de sala de aula.

Um novo olhar para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* precisa considerar as experiências formativas no campo do ensino superior. Segundo Garcia (1999), o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico e a transitoriedade do conhecimento trazem implicações claras para a redefinição do lugar do docente para atuar em nível superior. Seu papel não pode vincular-se somente ao domínio e à transmissão de conteúdos de sua disciplina. Deve estender-se à gestão do processo educativo com seus alunos, à preparação do aprender a aprender.

Neste contexto, formar professores adquire, a cada momento histórico, níveis e formatos diferentes e remete a opções feitas no interior das relações sociais.

Enfim, a prática docente que os professores da Pós-Graduação *Lato Sensu* construíram por meio de sua formação inicial e exercício docente, deveriam ser revisitados, pois é emergente a constituição de novos modelos formativos — uma nova constituição curricular — no sentido de incorporar às estruturas de formação técnica, a formação pedagógica e, neste contexto, considerar elementos de mediação nessa dualidade técnica e pedagógica. A consideração das relações interpessoais pedagógica como um dos possíveis elementos desta mediação, poderia se constituir no elo entre a racionalidade técnica, entendida como conhecimento específico de uma área, e a racionalidade prática, na busca da reconceitualização da atividade docente.

Assim, as representações sociais, a constituição curricular, a prática docente, bem como as relações interpessoais pedagógicas, serão utilizadas como elementos de análise para uma possível reconceitualização da atividade docente, empreendida no capítulo II.

A representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Serge Moscovici (1978)

CAPÍTULO II

CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, CONSTITUIÇÃO CURRICULAR, PRÁTICA DOCENTE E RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Neste capítulo desenvolvemos a construção da pesquisa, com o objetivo de alhearmos dados que nos indique quais as representações sociais que os professores da Pós-Graduação *Lato Sensu* possuem acerca da constituição curricular, da prática docente e das relações interpessoais entre professor e aluno.

A investigação em educação tem se modificado ao longo do tempo, sobretudo a partir da década de 80, no sentido de contemplar em seu bojo, uma metodologia que procure enfatizar questões como descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Assim, a abordagem qualitativa passou a se fazer necessária quando a pesquisa envolve sujeitos e seus pareceres. Portanto, neste estudo, defende-se esta modalidade de pesquisa, pois ela possui um caráter flexível, permitindo aos sujeitos participantes da pesquisa interagir de acordo com sua perspectiva pessoal sobre a temática pesquisada.

Bogdan & Biklen (1994, p. 291) corroboram com esta assertiva quando afirmam que “[...] o foco do investigador qualitativo no ‘como as coisas são na realidade’ oferece uma oportunidade para fazer emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos”.

Neste contexto, a pesquisa qualitativa procura descrever e analisar experiências complexas, a partir de uma ênfase interacionista e simbólica na compreensão dos fatos analisados.

Desta forma, a Teoria das Representações Sociais e sua contextualização, são descritas neste capítulo com a finalidade de fornecer suporte teórico de análise dos dados coletados na pesquisa de campo, bem como a definição dos conceitos referentes à ancoragem e objetivação.

Serão empregados neste trabalho, como instrumentos de coleta de dados, o grupo focal e o questionário com perguntas abertas. Justifica-se esta

escolha por compreendê-los como instrumentais de coleta de informações no contexto das pesquisas qualitativas. Neste sentido, as vantagens e desvantagens destes aportes metodológicos, serão teoricamente embasadas ao longo da investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), há as mais variadas formas de se coletar os dados e de analisá-los. Portanto, todos têm em comum a definição de investigação qualitativa, por incidir sobre os diversos aspectos do contexto educativo. Para tanto, a coleta das informações advindas dos grupos focais e do questionário com perguntas abertas, enquanto elementos da investigação qualitativa, foram realizados em seu ambiente natural (universidade/cursos de pós-graduação/professores e seus pareceres advindos do exercício docente). Além do ambiente natural para coletar os dados, neste estudo, foi contemplada a forma descritiva, em formato de palavras e imagens, o que caracteriza este estudo enquanto uma pesquisa qualitativa, uma vez que a fala advinda do grupo focal e do questionário com perguntas abertas, valorizou a questão do direito de voz dos professores que compuseram esta amostra. Outro dado que compõe o universo da pesquisa qualitativa está relacionado com a questão do processo de construção e de análise. Por isso, neste estudo, estão sendo considerados os dados, como um elemento que favorecerá um olhar significativo sobre a temática escolhida para esta pesquisa.

Assim, neste capítulo, são descritas as etapas da construção metodológica, os dados coletados, as categorias de análise, sua construção, bem como a descrição do grupo de estudo selecionado para compor a pesquisa de campo.

2.1 Breve histórico da Teoria das Representações Sociais e seus significados contemplados na análise do grupo focal e do questionário com perguntas abertas

O conceito de representação nasceu com Durkheim na escola positivista de tradição sociológica. Durkheim distinguia entre o estudo das representações individuais (como sendo domínio da Psicologia) e o estudo das representações coletivas (do domínio da Sociologia). Durkheim (1967) afirmava que as representações coletivas não poderiam ser reduzidas a representações

individuais. Essa linha de pensamento tinha como pressuposto teórico básico, considerar a sociedade como um conjunto de fatos sociais. Esses fatos sociais se impõem ao indivíduo enquanto manifestações características da vida coletiva. Entretanto, a teoria das representações sociais, na sua forma sociológica, originou-se na Europa, com a publicação feita por Serge Moscovici (1961) de seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public*. Moscovici afirma que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve ou identifica uma categoria que deve ser explicada a um nível inferior. Assim, surge a noção de representação social de Moscovici.

Com sua teoria, Moscovici (1976) propunha tornar as Ciências Sociais mais adequadas ao mundo moderno. O ponto de partida por ele defendido concebia que a Teoria das Representações Sociais necessitava de uma redefinição nos rumos da Psicologia Social, uma vez que se apoiava numa visão tradicional, influenciada pela corrente comportamentalista norte-americana, para a qual a Psicologia Social constituía uma subdisciplina da Psicologia individual. Moscovici chama a atenção para a impossibilidade de se pensar a existência do sujeito fora de um contexto social.

Ao contrário de Durkheim, que privilegiou o termo **coletivas**, Moscovici prefere utilizar o epíteto **sociais**. As denominações têm caráter metodológico, uma vez que Durkheim elegeu como campo de análise sociedades conhecidas, no final do século XIX e no início do século XX, como “sociedades primitivas”. Assim, é possível falar em **representações coletivas**, já que o nível de consenso em torno delas é considerável.

Nas modernas sociedades industrializadas, campo de trabalho eleito por Moscovici, verifica-se uma multiplicidade tão acentuada de ideologias e práticas culturais que seria raro tentar encontrar representações realmente coletivas. **Sociais** define com mais propriedade as contradições e conflitos na sociedade ocidental.

O estudo das representações sociais leva a questionar a objetividade da realidade social. Segundo Abric (1996) toda realidade é representada, ou seja, apropriada por indivíduos e por grupos, reconstruída num sistema sócio-cognitivo. A realidade social é o fato objetivo, apropriado e reconstruído pelo grupo ou indivíduo, uma vez que a experiência grupal se incorpora às estruturas cognitivas individuais. Representações sociais e práticas sociais são

indissociáveis: as representações guiam e determinam as práticas e estas agem, criando ou transformando representações sociais. Moscovici (2000) afirma que as representações sociais são complexas e são os resultados da interação e da comunicação no interior do grupo social. Inserem-se num quadro de pensamento pré-existente, dependendo de um sistema de crenças baseado em valores, tradições e imagens do mundo.

Jodelet (1985) corrobora, acrescentando que a representação social é o ponto de interseção do psicológico e do social. Ainda conforme Jodelet, as representações sociais constituem-se a partir das experiências, dos conhecimentos, informações e modelos de pensamentos transmitidos, cotidianamente, através da tradição, educação e comunicação social.

Toda representação social define-se por seu conteúdo, o qual tem como elementos conceitos e imagens criadas por alguém a respeito de um objeto, de forma a se relacionar com outras pessoas. Assim, segundo Jodelet (2001, p. 22), representações sociais *“[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]”*. Desta forma, as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem as relações das pessoas com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e comunicações sociais, interferindo em processos variados como o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Assim, é preocupação deste estudo apontar quais as representações sociais que os professores da Pós-Graduação *Lato Sensu* possuem acerca das relações interpessoais como elemento de mediação entre a racionalidade técnica, ou seja, o conhecimento teórico pertencente a cada área de especialização e a forma como esse conhecimento é veiculado nos espaços educacionais, campo da racionalidade prática, possibilitando, desta forma, um novo olhar para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, considerando que a representação social é, portanto, produto e processo de uma elaboração psicológica e social do real, ou ainda, designa uma forma de pensamento social.

Neste contexto, Moscovici afirma que são dois os processos que geram representações sociais e, conseqüentemente, propiciam a familiarização do

desconhecido: **ancoragem** e **objetivação**. A ancoragem transfere o estranho para um referencial que possibilita sua interpretação e comparação, através de uma relação entre “categorias e rótulos”. Ancorar é classificar, nomear, rotular e, obviamente, representar. O processo de ancoragem, que lida com a fase simbólica da representação, entendida como a imagem que se cria sobre determinado fato, interpreta e assimila os elementos familiares, classificando-os e nomeando-os.

A objetivação, a fase figurativa, por sua vez, é o resultado da capacidade que o pensamento e a linguagem possuem de materializar o abstrato, elaborando um novo conceito a partir dos registros individuais existentes.

A objetivação confecciona um cenário familiar ao que outrora era desconhecido. Ocorre em duas fases: a primeira relaciona o conceito com a imagem. Segundo Moscovici (1985, p. 22) “[...] *as palavras são incorporadas no núcleo figurativo, uma estrutura de imagem que reproduz uma estrutura conceitual de uma maneira visível [...]*”, o que evidentemente facilita a comunicação do que está sendo representado, que deixa de ser uma entidade abstrata e assume uma existência com caráter autônomo.

A segunda fase da objetivação ocorre para Moscovici, quando os elementos do pensamento são transpostos para a realidade, não havendo mais separação entre a representação e o objeto representado. Nesse sentido, ancoragem e objetivação são fundamentais para a construção das representações sociais.

Conforme Moscovici (1978, p. 176):

Se a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se interagem a uma realidade social, a ancoragem permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprime.

Considerar a teoria das representações sociais, bem como as definições de ancoragem e objetivação neste trabalho de pesquisa permite-nos compreender os meandros que se tecem em torno da realidade social dos educandos e das relações sociais que se constroem em sala de aula, no sentido de verificar se as representações que os professores da pós-graduação possuem acerca das relações interpessoais compõem sua prática

pedagógica, enquanto um elemento que promove a participação e coresponsabilidade no processo de construção de conhecimentos.

Por outro lado, é premissa deste estudo, também, verificar a representação social dos sujeitos da pesquisa no que concerne à constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* como um elemento que prioriza a formação técnica do futuro professor, desconsiderando a formação pedagógica desta gênese.

Assim sendo, com um grupo composto por 07 (sete) professoras que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, especificamente na área da Educação, foi verificada qual a representação social que essas professoras possuíam acerca das relações interpessoais, enquanto um dos possíveis elementos de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, bem como sua representação a respeito da constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, em que exercem a função docente.

2.2 O grupo focal como instrumento de coleta de dados

Na esfera das abordagens qualitativas, a técnica da utilização de grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. Segundo Minayo (1994, p. 22), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variável.

Nesta metodologia utilizada em pesquisas qualitativas, tem-se a orientação dialética que prioriza a relação dinâmica entre sujeito e objeto, no processo de conhecimento. Neste contexto de interações, o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais. Assim, segundo Minayo (1995, p. 24-25), a abordagem dialética

[...] se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo de significados [...]. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam.

Desta forma, nas pesquisas qualitativas, a utilização de grupo focal permite ao pesquisador compreender processos de construção da realidade por determinados grupos, bem como compreender as representações sociais nas quais estão ancorados certos comportamentos, crenças, hábitos, valores, etc.

Morgan (1997) define grupo focal como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio da interação do grupo, caracterizada, também, como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais dos componentes do grupo.

Diferentemente de outros instrumentos de coleta de dados, a essência do grupo focal consiste justamente em se apoiar na interação entre seus participantes para colher dados, a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador, atuando como moderador do grupo. A coleta de dados através de grupo focal tem como premissa abalizar-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos.

A utilização de grupo focal, nesse sentido, contrasta com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez ele nunca tenha pensado a respeito anteriormente. Numa discussão grupal, os sujeitos podem mudar de posição ou fundamentar melhor sua posição inicial quando expostas a discussões de grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar. Segundo Gatti (2005, p. 09)

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar.

A metodologia de pesquisa amparada na técnica de grupo focal analisa os produtos gerados pela discussão em grupo, através de perspectivas

diferenciadas sobre uma mesma questão, como dados capazes de formular teorias, testar hipóteses e aprofundar o conhecimento sobre um tema específico.

Desta forma, as discussões no grupo focal podem estimular a análise, que promove a reflexão crítica sobre a temática abordada, concorrendo para a mudança de paradigmas e alteração da prática, até então ancorada, admitindo a compreensão de idéias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Assim, para que a técnica do grupo focal seja plenamente contemplada, fazendo emergir as representações que os professores da Pós-Graduação *Lato Sensu* possuem acerca da prática docente dos professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e das relações interpessoais pedagógica como elo de mediação entre os conhecimentos técnicos e a forma como esses conhecimentos são veiculados, alguns cuidados necessitam ser tomados.

Segundo Sá *apud* Abric (1996, p. 43-44), algumas funções essenciais tem o papel de sustentar a posição do grupo focal constituído:

[...] a - funções de saber; que permitem aos indivíduos compreender e explicar a realidade, definem o quadro de referência comum que permite a troca social, a transmissão e a difusão desse saber ingênuo; b- funções identitárias, que definem a identidade e permitem a salvaguarda das especificidades dos grupos, desempenhando um papel muito importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros; c- funções de orientação que definem prioritariamente o tipo de relações pertinentes ao indivíduo por constituir um sistema de antecipações e de expectativas, seleção e filtragem de informações definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social e, d- funções justificatórias, que definem a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos, permitindo aos indivíduos justificarem seus comportamentos e condutas em uma determinada situação em relação aos participantes.

Neste contexto, as Representações Sociais possuem funções sociais muito delimitadas, procurando explicar eventos sociais relevantes, orientar e justificar ações direcionadas aos objetos de representações, correspondendo, também, a situações reais de vida construída e explicada pelos sujeitos em seus contextos sociais, que devem ser analisadas criticamente ao se

manifestarem nas palavras, condutas e sentimentos que se legitimam e se institucionalizam.

Desta forma, o papel do pesquisador ao conduzir o grupo focal constituído é de suma importância, na medida em que o objetivo é transformar o que é considerado desconhecido e não familiar em percepções fáceis de serem assimiladas às estruturas cognitivas existentes.

Assim sendo, vale apontar que a pesquisa qualitativa tendo como técnica de coleta de dados a utilização de grupo focal, nos aponta que, metodologicamente, ela possui limites e possibilidades.

2.2.1 Limites e possibilidades na utilização de grupo focal nas pesquisas em educação

Os limites e possibilidades na utilização de grupo focal em pesquisas qualitativas, a partir da discussão da temática em análise, nos possibilitam a construção do seguinte quadro síntese⁷:

<i>Possibilidades</i>	<i>Limites</i>
Agrupar uma soma de conhecimentos maior do que quaisquer perspectivas individuais, gerando novos insights e um aprendizado mútuo.	Menor controle do pesquisador sobre os dados que emergem das discussões nos grupos constituídos.
Probabilidade de entender as diferenças e proximidades existentes entre o discurso e a prática.	Possibilidade de o grupo desvirtuar-se dos objetivos propostos na discussão em tela.
Articular os múltiplos entendimentos e significados revelados pelos participantes.	Gerar intimidações, inseguranças ou barreiras defensivas.
Ampliar o cabedal explicativo do tema em pauta.	O pesquisador pode inferir posicionamentos pessoais na discussão, contaminando a coleta de dados.

⁷ Fonte: GATTI, Bernardete Angelina. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

Assim, a partir da utilização de grupo focal, tendo como metodologia de análise a Teoria das Representações Sociais, foram consideradas as representações que os sujeitos selecionados para compor o grupo de estudo, possuem acerca da prática docente e das relações interpessoais como um dos elementos de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, presentes na constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Vale ainda ressaltar que, segundo Gatti (2005), podem ocorrer algumas desvantagens na utilização de grupos focais como instrumento de coleta de dados em pesquisas de cunho qualitativo. Partindo desta premissa e considerando os pareceres significativos apontados por Gatti (2005) referente às desvantagens em utilizar este instrumental – grupos focais – destacamos o menor controle do pesquisador sobre os dados que emergem das discussões nos grupos constituídos. Portanto, este estudo pretende, também, verificar se houve maior ou menor controle sobre os pareceres dos professores acerca da prática docente e das relações interpessoais como um dos elementos de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, presentes na constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Para complementar a análise de elementos e fortalecer os objetivos propostos na discussão em tela, foi acrescido, como elemento de verificação e ampliação das discussões, um questionário com questões abertas. Este questionário foi elaborado com o objetivo de coletar e compreender melhor a temática do presente estudo no que se refere à prática docente e às relações interpessoais pedagógica como elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, presentes na constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

2.3 Descrição do percurso metodológico

As etapas referentes à trajetória metodológica foram empreendidas da seguinte forma: seleção do grupo em estudo, tendo como premissa contemplar como sujeitos da pesquisa, professores em exercício docente nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, especificamente na área de Educação, em função do foco da pesquisa empreendida. Logo a seguir, foram realizadas as seguintes ações:

1) Constituição do grupo focal – contato telefônico com os sujeitos que compõem o grupo de estudo – Definido os participantes do grupo focal, foi apresentado um questionário previamente elaborado para traçar o perfil desses professores;

2) Aplicação de questionário, com questões abertas;

3) Transcrição das falas dos professores que compuseram o grupo de estudo;

4) Processo de categorização das questões que emergiram das falas dos professores que compuseram o grupo de estudo;

5) Análise das falas e das categorias, aportada no referencial teórico das representações sociais e do grupo focal.

6) Análise do questionário aplicado aos professores, sujeitos da pesquisa.

Com o aporte teórico-metodológico das representações sociais, o percurso empreendido na pesquisa buscou identificar qual a representação social que os professores dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* possuíam acerca da prática docente e das relações interpessoais pedagógica como um dos elementos de mediação entre o campo teórico — racionalidade técnica — e a forma como esse conhecimento é veiculado nos espaços educacionais — racionalidade prática —, presentes na constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Os instrumentos utilizados para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa foram:

Instrumento 1 - Questionário de Identificação: Este instrumento teve como objetivo localizar os componentes do grupo focal, no espaço da Pós-Graduação; no tempo e na escolaridade (Apêndice 1).

Instrumento 2 – Grupo Focal: Discussão realizada no grupo focal, constituído por 07 professoras da Pós-Graduação *Lato Sensu*, realizada em 03 (três) sessões gravadas e filmadas, com duração de uma (01) hora cada, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, local definido com os participantes do grupo em estudo, com o objetivo de

emergir representações acerca da prática docente e das relações interpessoais (Apêndice 2).

Instrumento 3 – Questionário com perguntas abertas: Este instrumento teve como premissa identificar elementos pertencentes à constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* no que se refere à inter-relação com a prática docente, formação técnica e pedagógica, formação de sujeito e sociedade (Apêndice 3).

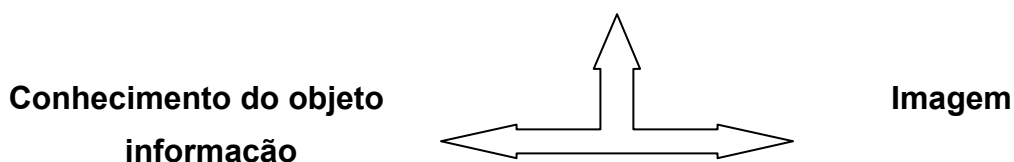
2.4 Categorias de análise do Grupo Focal

A partir das discussões realizadas pelos professores que compuseram a amostra do grupo focal, foi empreendida a ação de elaborar as categorias que foram utilizadas como fonte de análise da presente pesquisa.

Desta forma, as categorias previamente selecionadas pela pesquisadora poderiam, ao longo do processo, sofrer alterações no sentido de apontar algumas categorias emergentes.

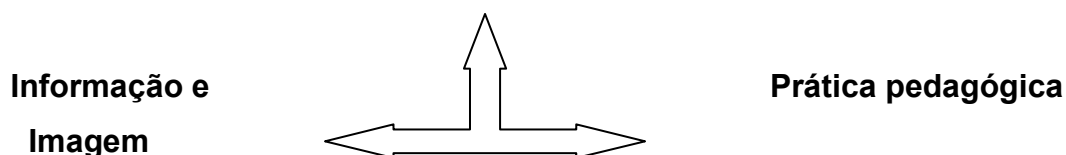
Assim, as categorias de análise selecionadas foram:

1) Categoria de Identificação: Explosão de Idéias



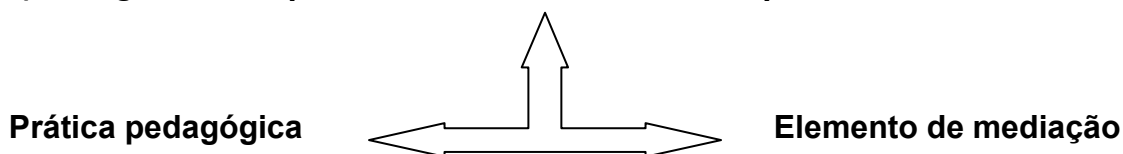
A categoria de identificação buscou investigar os significados e as percepções sobre Relações Interpessoais como um dos possíveis elementos de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

2) Categoria relacional: Construções Singulares



A categoria relacional se propõe identificar se os professores selecionados para compor o grupo em estudo relacionam as relações interpessoais com sua prática pedagógica.

3) Categoria de Representação: Construindo a Representação Social



A categoria de representação busca identificar qual a representação social que os professores que compõem o grupo em estudo possuem acerca das relações interpessoais como um dos possíveis elementos de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

2.4.1 Uma breve explicitação sobre a construção das categorias de análise do grupo focal

A primeira categoria de análise denominada de *Categoria de Identificação: Explosão de Idéias*, selecionada para esta pesquisa, tem como premissa investigar os significados e as percepções sobre relações interpessoais como um dos possíveis elementos de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Para alcançar este objetivo, foi solicitado aos participantes que respondessem ao seguinte questionamento: *qual a primeira idéia que lhes vem à mente quando se fala em relações interpessoais nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu como elemento de mediação?* A seguir, foi solicitado aos participantes que, a partir desta idéia, criassem uma imagem.

A partir da identificação do objeto proposto – Relações Interpessoais – a segunda categoria de análise nominada de *Categoria Relacional: Construções Singulares* se propõe a identificar se os professores selecionados para compor a amostra relacionam as relações interpessoais com sua prática pedagógica.

A terceira categoria de análise, denominada *Categoria de Representação: Construindo a Representação Social*, busca identificar qual a

representação social que os professores possuem acerca das relações interpessoais pedagógica como elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática. Para a consecução desta etapa, foi solicitado aos participantes do grupo que respondessem ao seguinte questionamento: *a condução das relações interpessoais em sala de aula possibilita que tipo de prática pedagógica de sucesso, considerando a aprendizagem dos alunos?*

Na análise dos dados coletados com as discussões realizadas no grupo focal, poderiam ser acrescentadas novas categorias, denominadas de categorias emergentes, não contempladas nas três (03) categorias previamente selecionadas — Categoria de Identificação: Explosão de Idéias; Categoria Relacional: Construções Singulares; Categoria de Representação: Construindo a Representação Social — e que seriam incorporadas enquanto análise⁸ a ser empreendida por esta pesquisadora, na presente pesquisa.

2.5 Instrumento 3: O questionário como instrumento complementar de coleta de dados

A utilização do questionário foi empregada nesta pesquisa, como técnica complementar de coleta de dados. Este recurso de coleta de dados está vinculado às pesquisas qualitativas, principalmente ao se priorizar questões abertas. Neste sentido, ao se elaborar as questões complementares da coleta de dados, priorizou-se que os professores que compuseram a amostra deste trabalho pudessem ter maior liberdade de se expressar sobre o proposto na questão e com isso fortalecer questões apresentadas em outros instrumentais — grupos focais. Neste contexto da pesquisa, o uso do questionário está justificado por se constituir num instrumental que muito contribui na ampliação e elucidação de alguma questão, não contemplada anteriormente.

Assim, o questionário foi elaborado com perguntas abertas que possibilitaram aos professores — sujeitos pesquisados —, argumentar, justificar, contextualizar e explicitar de forma mais abrangente suas respostas. Neste sentido, as perguntas deveriam apontar para os assuntos pontuais a serem pesquisados. Portanto, ao elaborar as questões, presentes neste

⁸ Análise empreendida no Capítulo III.

questionário, foi considerada a necessidade de melhor explicitar alguns aspectos decorrentes da constituição do currículo e como alguns elementos referentes às relações de poder, ideologia, formação de sujeito e sociedade estão presentes nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* como critérios para a formação de futuros professores para atuar no ensino em nível superior. A utilização do questionário, neste estudo, está direcionada para apresentar e justificar quais os critérios utilizados na organização do currículo dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em que os professores — sujeitos pesquisados — exercem ou exerceram a função docente, quais as disciplinas que compõem os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e qual o perfil de aluno, adequado para ser professor e para atuar em uma sociedade que exige a competência técnica do profissional.

Um dos aspectos relevantes da utilização do questionário como instrumento complementar de coleta para a análise de dados é o registro das representações sociais dos professores sobre a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e sua inter-relação com a formação pedagógica do futuro professor. Outro aspecto que justifica a utilização deste instrumento é a possibilidade de ampliar elementos reflexivos sobre a questão da competência pedagógica do futuro professor e os subsídios que permeiam seu processo de formação, com especial atenção para informações ocultas do currículo denominado neste trabalho de pesquisa como relações interpessoais pedagógica, especificamente na prática que o professor utiliza para trabalhar as experiências e os conhecimentos que os alunos trazem para o seu processo de formação. Desta maneira, a constituição curricular se torna elemento relevante neste processo, na medida em que delimita quais as competências que deverão ser desenvolvidas pelos futuros professores para atuarem como tal, nos mais diferenciados cursos de Pós-Graduação.

2.6 Justificativa teórica para a utilização do questionário com perguntas abertas, como técnica de recolha de dados

Toda constituição curricular está embasada em teoria (curricular), que contém em seu bojo, práticas pedagógicas diferenciadas. Considerando que as concepções de currículo e prática docente são elementos interligados no

processo educacional, faz-se necessário uma descrição minuciosa dos meandros que se tecem em torno desta dualidade, a fim de que consigamos identificar na constituição do currículo dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* a justificativa para a escolha dos elementos que o constituíram, bem como a prática pedagógica advinda desta escolha.

No campo curricular, as opções teóricas desembocam, não raro, em classificações diversas, procurando às vezes, algo coincidente em tentativas de abordagens nas concepções de currículo e prática docente, através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a instituição educativa com a sociedade. Devido a isso, podem-se confirmar a existência de vários ângulos de abordagens do campo teórico, definidores das teorias de currículo, influenciando diretamente a prática docente.

Segundo Sacristán (1998, p. 119), “[...] *as práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência*”.

Corroborando com Sacristán, Goodson (1995) define que uma história de currículo escolar, enquanto dimensão histórica social, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupado com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado, deve procurar descobrir os conhecimentos, valores e habilidades considerados verdadeiros e legítimos em determinada época, assim como investigar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas.

Referido pressuposto está ancorado no princípio de que uma teoria sistematiza e fundamenta decisões epistemológicas correspondentes a um conjunto organizado de análise, interpretações e compreensões dos fenômenos curriculares.

Neste contexto, procurar encontrar justificativas para o atual modelo curricular que direciona a formação docente para atuar nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* encaminhou esta pesquisa, também, para uma certa análise da constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, ainda que não aprofundada, e sua inter-relação com a prática docente. Deste binômio, privilegiamos as relações interpessoais pedagógica como uma competência presente em uma prática docente de sucesso, capaz de promover

aprendizagens significativas, caracterizando-se, pois, como relações interpessoais pedagógicas.

Assim, se considerarmos que o currículo atual dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, parece-nos estar organizado para transmitir habilitações curriculares técnicas a todos os pós-graduandos, de forma igualitária, e que esta pseudo neutralidade ignora o fato de que o conhecimento introduzido nas instituições formadoras já é uma escolha de um universo muito mais vasto e princípios sociais possíveis, podemos considerar por meio de representações hegemônicas e ideológicas que há uma redução da compreensão e uma valorização da eficiência e das habilidades técnicas.

Para uma análise menos superficial, três aspectos precisam ser considerados: a instituição formadora (enquanto *lócus* contraditório na preservação e transformação); as formas de conhecimento (recolocar o conhecimento socializado e as relações sociais que dominam as salas de aula) e o próprio educador.

Todos esses elementos estão sujeitos a uma interpretação de suas respectivas funções numa sociedade complexa, estratificada e desigual, como a nossa.

Assim, com o questionário com perguntas abertas, enquanto opção complementar de coleta e análise de dados procura-se, neste estudo, desvendar, através das falas dos sujeitos pesquisados, dos documentos analisados e dos autores consultados, os meandros que se tecem para a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, para a escolha das disciplinas que compõem o currículo e, conseqüentemente, a prática docente que se encontra presente no bojo destas escolhas.

2.7 A Organização do questionário

Com a finalidade de ampliar a discussão sobre a constituição curricular nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e sua inter-relação com a prática docente a ser desenvolvida, foram elaboradas as seguintes perguntas aos professores:

1) Em relação ao Currículo Prescrito para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*:

- a) De acordo com a constituição curricular do(s) curso(s) de Pós-Graduação *Lato Sensu* que leciona, quais as competências que se espera que o pós-graduando desenvolva ao longo do curso?
- b) Já participou da elaboração de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*? Em caso positivo, no momento em que participou da escolha de disciplinas para este curso, enquanto professora e gestora (coordenação), qual foi sua grande preocupação ao elaborar este currículo?

2) Em relação aos projetos de intervenção:

- a) Que elementos da prática pedagógica são apresentados aos pós-graduandos?

3) Quanto à relação entre o currículo prescrito e a prática pedagógica:

- a) Nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* existe esta inter-relação?
- b) Indique quais as disciplinas que colaboram na formação de conceitos referentes ao domínio de conhecimentos e experiências profissionais no curso que você leciona. Justifique.
- c) Quais as disciplinas do curso que você leciona que apontam preocupação com a formação crítica para análise da sociedade? Justificar.
- d) Indique quais as disciplinas que colaboram na formação de conceitos referentes à formação filosófica/homem no curso que você leciona. Justifique.
- e) Quais as disciplinas que apontam a preocupação com a formação de análise crítica de modelos de sociedade no curso que você leciona? Justifique.
- f) Qual sua definição ou concepção de Currículo?
- g) Comentários complementares.

2.8 Categorias de análise do questionário com questões abertas

Após a aplicação e análise do questionário, contendo questões abertas, foram elaboradas as seguintes categorias de análise:

- 1) (Em relação ao) Currículo Prescrito para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.
- 2) (Em relação aos) Projetos de Intervenção.
- 3) (Quanto à relação entre o) Currículo prescrito e a prática pedagógica.

2.8.1 Uma breve explicitação sobre a construção das categorias de análise do questionário com questões abertas

Na categoria que contempla a questão de número 1, abordando a Relação do Currículo Prescrito, tem-se como objetivo discutir a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Portanto, a ênfase no processo de formação, bem como as competências desenvolvidas na formação do pós-graduando, faz parte desta categoria.

Em relação aos projetos de intervenção que compõem a categoria de análise presente na questão de número 2, o propósito é analisar os elementos da prática pedagógica apresentados aos pós-graduandos ao longo do curso.

E, quanto à relação entre o currículo prescrito e a prática pedagógica, terceira categoria de análise do questionário, elementos como a inter-relação entre currículo e prática pedagógica, as disciplinas que apontam para a formação de sujeito e sociedade, bem como a preocupação com a escolha das disciplinas que irão compor a grade curricular, serão o mote da análise empreendida, explicitada no Capítulo III.

2.8.2 A análise dos dados coletados no questionário com perguntas abertas – Instrumento 3

Para a análise dos dados coletados nos questionários serão considerados os seguintes aspectos no que se refere à representação social que os professores possuem sobre:

- a) A constituição dos currículos dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*;

- b) Como os professores vêem seu papel na utilização dos elementos pertencentes à racionalidade prática na formação docente?
- c) De acordo com a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, qual a relação entre conhecimento técnico e conhecimento pedagógico?

Desta forma, na intersecção da análise dos elementos constantes nas discussões realizadas, tanto no grupo focal constituído quanto no questionário, elaborado com perguntas abertas, é premissa desta pesquisa verificar qual a representação social que os professores que ministram aulas nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* possuem sobre a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e sua inter-relação com a formação de um profissional global, que atenda tanto as especificidades técnicas quanto as especificidades pedagógicas, inerentes ao profissional docente, bem como a consideração das Relações Interpessoais como elo entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

Neste contexto, elementos como a escolha das disciplinas, os projetos de intervenção, a cultura acadêmica, as relações de poder e a ressignificação da *práxis* docente são analisadas enquanto elos articuladores da formação do professor e, portanto, eixo da análise da pesquisa.

Assim, os elementos constitutivos do currículo e sua interface com a *práxis* docente fornecem subsídios teóricos sobre a finalidade dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, tendo como especificidade a formação de professores para o exercício no ensino superior.

2.9 O grupo em estudo selecionado para a pesquisa

Este trabalho de pesquisa busca averiguar se os professores dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* consideram as relações interpessoais como um dos possíveis elementos de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática na constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Assim, para compor este grupo em estudo do grupo focal, foram selecionados sete (07) professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo —

PUC-SP. O mesmo grupo de professores respondeu ao questionário complementar, com perguntas abertas.

Os sujeitos aqui selecionados pertencem ao quadro docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, ministrando aulas nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, considerando que a Pós-Graduação é uma unidade acadêmica que, desde 1983, desenvolve ações de educação continuada, organizadas e propostas pelos docentes e pesquisadores da Universidade, nas mais diversas áreas do conhecimento.

Movida pela crença de que os resultados da produção universitária devem, necessariamente, contribuir de modo efetivo e permanente no desenvolvimento da ação consciente dos indivíduos na sociedade, a Pós-Graduação *Lato Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo promove, além de cursos de extensão e de Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização), eventos, work-shops, seminários, atingindo cerca de 12 mil pessoas por ano.

Os cursos oferecidos pela Pós-Graduação *Lato Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo são subdivididos em 16 áreas do conhecimento, a saber: Administração, Economia, Ciências Contábeis e Atuarias; Arquivologia; Biologia; Ciências da Religião; Comunicação; Direito; Educação; Exatas; Fonoaudiologia; Gerontologia; História e Geografia; Línguas; Maturidade; Psicologia; Saúde e Tecnologia da Informação.

Dentro desta estrutura organizacional de ensino, as professoras selecionadas para compor o grupo em estudo nesta pesquisa exercem suas atividades, ora como docente em cursos de educação e em cursos de outras áreas do conhecimento, ora como coordenadora de curso de graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu*.

2.9.1 Composição do perfil do grupo em estudo

O perfil dos sujeitos que compuseram o grupo em estudo está caracterizado nos gráficos que se seguem. A construção dos gráficos teve como objetivo traçar o perfil dos componentes do grupo em estudo de acordo com o questionário de identificação aplicado no início da constituição do grupo focal. Os gráficos foram elaborados de acordo com a atividade funcional,

escolaridade, agência formadora, cursos que ministram aulas na Pós-Graduação *Lato Sensu*, disciplinas ministradas e tempo de docência.

GRÁFICO 1 – ATIVIDADE FUNCIONAL
(Professores que desempenham funções na área educacional)

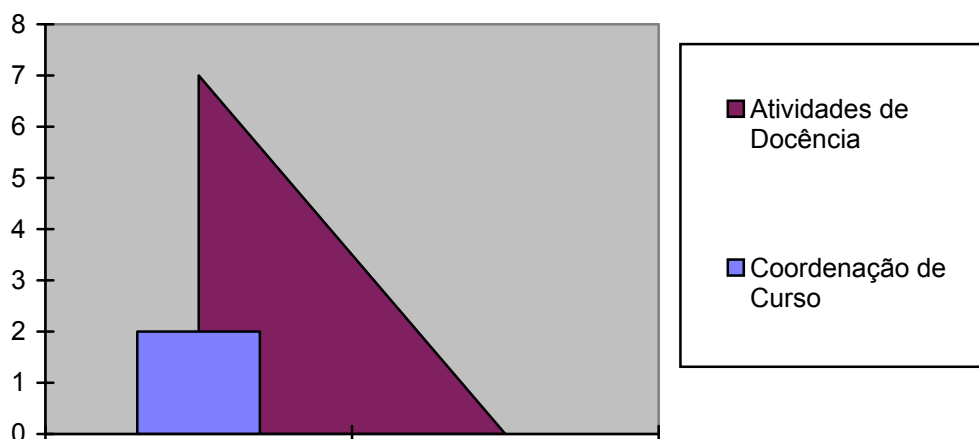


Gráfico 1 – O perfil dos sujeitos que compuseram o grupo em estudo, ora exercendo a função de docente, ora exercendo cargos de coordenação de curso são apontados neste gráfico, denotando a predominância para a atividade docente.

GRÁFICO 2 – ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES
(Última formação institucionalizada dos professores)

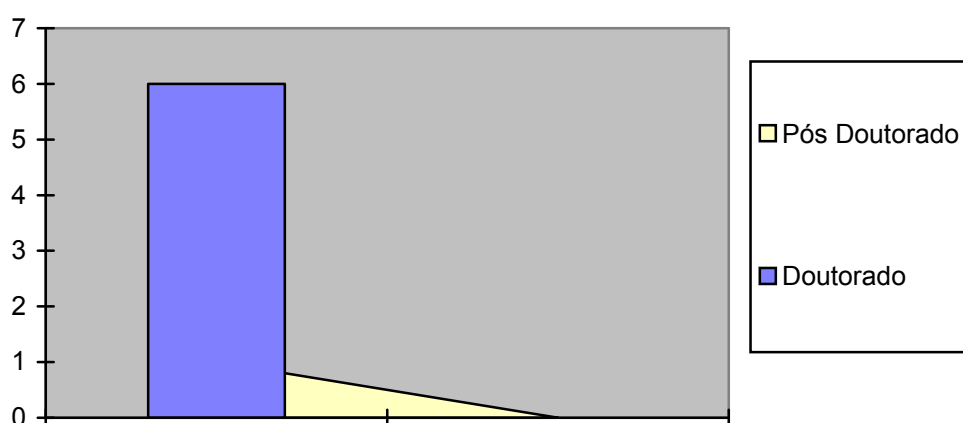


Gráfico 2 – Organiza as informações referentes à escolaridade das professoras e, neste sentido, é verificável que 6 professoras que compõem o grupo focal possuem doutorado e 1 professora possui pós-doutorado, o que nos aponta que a formação destes professores esteve ocorrendo de maneira paralela com o tempo de docência, uma vez que todos possuem uma significativa experiência em termos de anos de docência.

GRÁFICO 3 – AGENCIA FORMADORA
(Última instituição formadora dos professores)

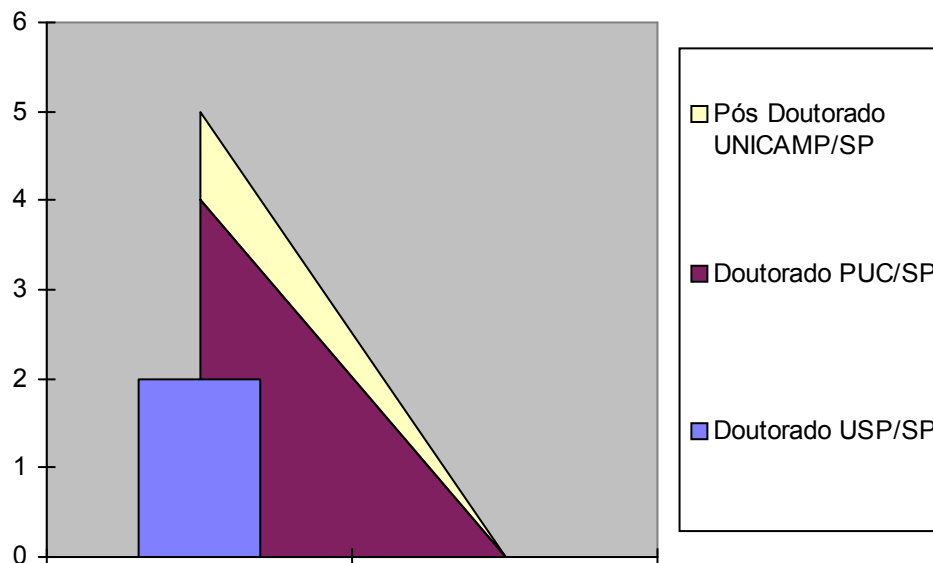


Gráfico 3 – Ficou evidenciada a instituição formadora, com predominância para a titulação obtida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

GRÁFICO 4 – CURSO QUE LECIONAM
(As áreas dos cursos que os professores lecionam)

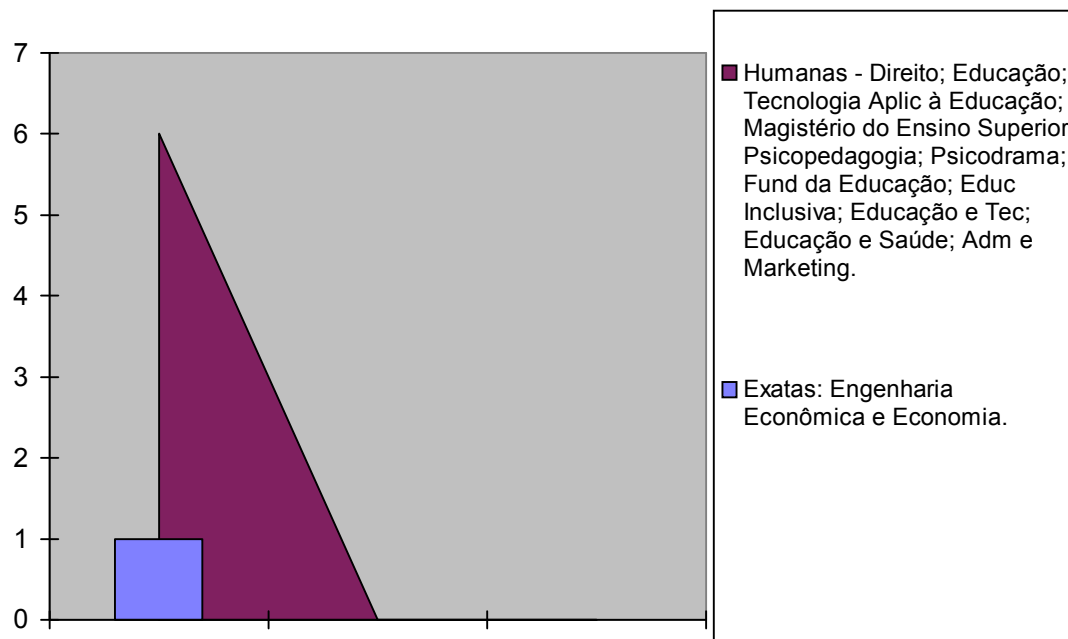


Gráfico 4 – Apontaram os cursos em que os sujeitos que compõem o grupo em estudo exercem sua atividade docente. Na análise dos dados, constatou-se uma predominância para o exercício docente na área de Humanas.

GRÁFICO 5 – DISCIPLINAS QUE LECIONARAM E LECIONAM
(Os professores e as disciplinas)

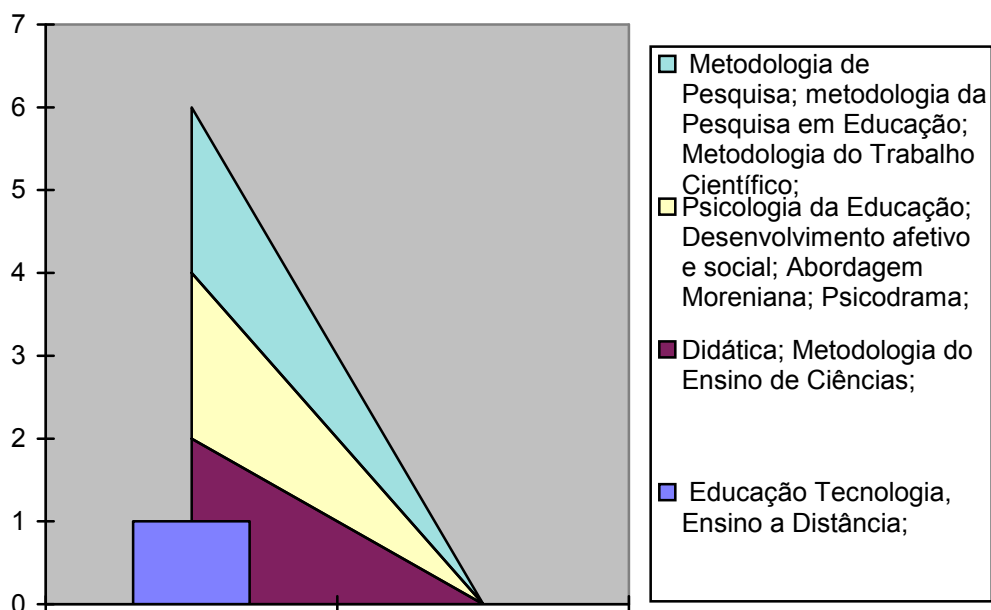


Gráfico 5 – Possibilitou apontar que os sujeitos do grupo em estudo, em sua maioria, lecionam disciplinas em cursos da área de humanas.

GRÁFICO 6 – TEMPO DE DOCÊNCIA
(Os professores e o tempo de docência)

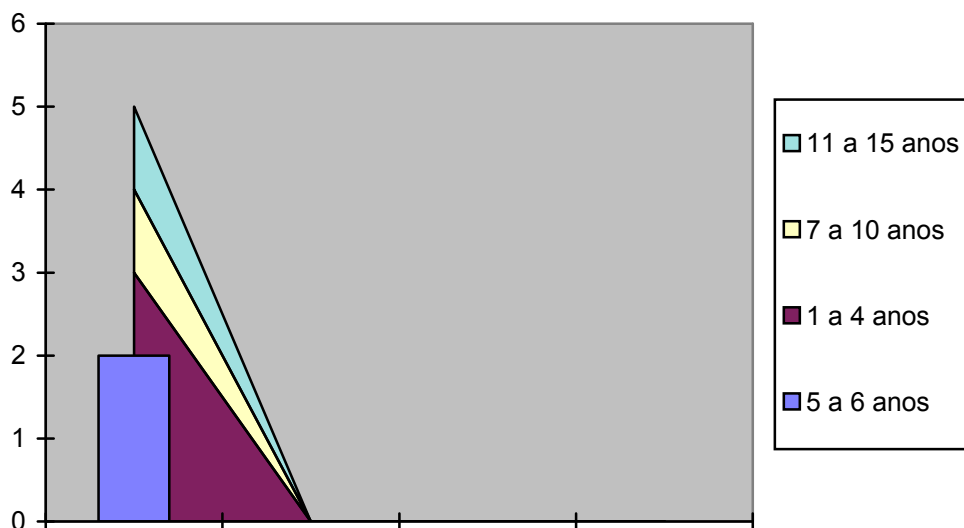


Gráfico 6 – Aponta o tempo de docência dos sujeitos da pesquisa, demonstrando um período que varia entre 01 (um) e 15 (quinze) anos de exercício da docência em nível superior, com uma ligeira predominância para o período compreendido entre 5 (cinco) a 6 (seis) anos de docência.

2.9.2. Contextualizando o perfil do grupo em estudo

Com a elaboração dos gráficos a partir dos dados constantes no instrumento 1 — Questionário de Identificação — foi possível identificar o perfil das professoras, sujeitos pesquisados.

A partir da identificação da amostra, constatamos que todas as professoras participantes do grupo focal possuem o título de Doutora, sendo que 01 (uma) participante possui o título de Pós-Doutorado pela UNICAMP – Universidade de Campinas.

Na análise evidenciou-se que 02 (duas) participantes obtiveram seus títulos de doutora no Programa de Educação: Currículo, 03 (três) no Programa de Psicologia, sendo 01 (uma) na área clínica, 01 (uma) na área social e 01 (uma) na área da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP e 02 (duas) obtiveram sua titulação na Universidade de São Paulo - USP.

Nesta análise ressalta-se, também, que todas elas ministram aulas, ora nos cursos de licenciatura, ora na Pós-Graduação *Lato Sensu* da PUC/SP, em diferentes cursos de especialização, com destaque para 02 (duas) participantes que ministram aulas no *Strictu Sensu*.

Das participantes selecionadas para compor o grupo em estudo evidenciou-se que possuem entre 04 (quatro) e 15 (quinze) anos de experiência na docência dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Assim, podemos concluir perante os dados advindos do questionário aplicado aos componentes do grupo pesquisado, que as professoras possuem uma vasta experiência na docência, especificamente na Pós-Graduação *Lato Sensu* em estudo. Outro elemento verificável através dos dados, refere-se ao exercício da docência concomitantemente à sua formação.

Os dados coletados no grupo focal, bem como nos questionários serão objeto de análise a ser empreendida no capítulo III.

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos alunos.

Robert Bogdan; Sari Biklen (1994).

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo a análise sistemática das informações colhidas ao longo das discussões do grupo em estudo, bem como das respostas ao questionário complementar com questões abertas. Também serão retomadas as categorias que compõem a análise, assim como os passos para a coleta destes dados. Concomitantemente à descrição das falas dos sujeitos que compuseram o grupo em estudo, foi empreendida uma análise ressignificada sob a ótica da Teoria das Representações Sociais, teóricos da área de formação de educadores e grupo focal.

3.1. As categorias de análise do grupo focal

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Assim, com a finalidade de analisar os dados obtidos com as discussões realizadas no grupo focal, empreendemos a escolha das categorias que possibilitaram a organização sistemática e a análise das informações acumuladas durante a construção da pesquisa.

Desta forma, as categorias de análise selecionadas pela pesquisadora foram as seguintes:

1) Categoria de Identificação⁹ – As Relações Interpessoais

Esta categoria teve como premissa investigar os significados, as percepções e as imagens que os componentes da amostra possuem acerca das Relações Interpessoais como elemento de mediação entre a racionalidade

⁹ Investigar significados, percepções e imagens.

técnica e a racionalidade prática. Foi utilizado enquanto método de coleta de informações o recurso “explosão de idéias”, o que possibilitou a livre associação com a temática, foco da pesquisa.

2) Categoria relacional¹⁰ – As Relações Interpessoais na Prática Pedagógica

Identificado o objeto proposto – Relações Interpessoais – a segunda categoria de análise nominada de *Categoria Relacional* tem como objetivo identificar, através de construções singulares, se os professores selecionados para compor a amostra estabelecem ligação das relações interpessoais com sua prática pedagógica.

3) Categoria de Representação¹¹ – O Professor: elemento essencial da mediação

Na terceira categoria de análise, denominada *Categoria de Representação*, busca-se identificar qual a representação social que os professores possuem acerca das relações interpessoais como elemento de mediação, articulando os conhecimentos técnicos com a prática pedagógica.

Assim, cada aspecto significativo foi observado ao longo das questões colocadas dentro do grupo focal, possibilitando a seleção das categorias que iriam servir de elo norteador para a análise dos dados coletados, tendo como metodologia de análise a Teoria das Representações Sociais. Entretanto, ao longo desta análise, algumas categorias, denominadas emergentes, poderiam ser acrescidas a estas categorias, previamente estabelecidas.

3.2. A análise dos dados do grupo focal

A partir dos dados coletados no grupo focal foi possível abstrair a estrutura da Representação Social dos professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* acerca das Relações Interpessoais como elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

¹⁰ Identificação do objeto proposto – Relações Interpessoais

¹¹ Identificar a Representação Social sobre o objeto proposto – Relações Interpessoais

Desta forma, as representações que ancoramos na prática cotidiana da docência nos remetem para a urgente necessidade de criarmos imagens e coletarmos informações sobre os fatos, espaços e pessoas que fazem parte deste *lócus*. Assim, segundo Jodelet (2001, p.17):

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações.

Desta forma, por meio da Teoria das Representações Sociais, tratamos de fenômenos observáveis em múltiplas ocasiões. Estes fenômenos circulam nos discursos e são cristalizados nas práticas. Especificamente neste trabalho de pesquisa, os discursos ancorados no cotidiano de sala de aula nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* serão analisados na sua co-relação com a prática docente dos professores que compõem o grupo em estudo.

3.2.1. Categoria de Identificação – As Relações Interpessoais

Esta categoria de identificação está organizada em dois momentos distintos. O primeiro momento identifica o objeto proposto — Relações Interpessoais. O segundo momento atribui uma imagem a este objeto — Relações Interpessoais.

3.2.1.1 Primeiro Momento: Identificação – As Relações Interpessoais

Na análise desta primeira etapa, ou seja, a **identificação** do objeto proposto — Relações Interpessoais —, o discurso dos sujeitos, participantes do grupo focal, foi uníssono, no sentido de reconhecer a importância das relações interpessoais no cotidiano de sala de aula.

Segundo a **Profa MO**¹²:

“[...] acho muito importante que as questões de relações interpessoais estejam novamente em pauta, nos mestrados e doutorados”.

¹² As professoras, sujeitos pesquisados, serão identificadas pelas iniciais dos nomes, para a preservação do caráter acadêmico-científico deste trabalho.

Ainda sobre a importância das relações interpessoais, a **Profa AR** aponta que

“[...] as relações interpessoais são o alicerce para qualquer relação professor-aluno”.

Assim, considerar as relações interpessoais como um dos elementos facilitadores do processo de aprendizagem, nos encaminha para posturas diferenciadas na prática docente, onde *“[...] contatos pessoais face a face, por exemplo, define um ambiente de aprendizagem que delimita [...] formas de aprender distintas, [...] assim como a tonalidade afetiva que envolve o que se aprende e sua integração na identidade pessoal”* (Sacristán, 2002, p. 205-206).

Na análise, segundo a Teoria das Representações Sociais, Jodelet (2001, p. 71) considera que, *“[...] o afeto poderá ser doravante apreendido por sua ligação a uma representação da palavra. Assim, esta mutação técnica é epistemológica, possibilitada pela articulação do ver e do ouvir na representação”.*

Desta forma, as relações interpessoais articuladas na prática docente deverá ser ressignificada, inclusive nos cursos de Pós-Graduação Strictu Sensu, pois, com seu enfoque na formação de pesquisadores, a formação didática, elemento essencial na formação docente, não é oferecida aos mestrandos e doutorandos (Masetto: 2003).

Outra questão apontada na discussão refere-se à qualidade desta relação.

Segundo a **Profa MC**:

“Precisamos discutir a qualidade desta relação [...] isso é que vai dar a tônica [...] porque relação existe”.

Neste mesmo contexto, a **Profa MO**, corrobora afirmando que:

“Todos nós concordamos que as relações, elas existem de qualquer jeito, mas pensando na qualidade, nos poderíamos nos referir às atitudes positivas ou atitudes facilitadoras, que o professor dispõe no seu relacionamento com o seu aluno ou com o seu grupo de alunos para que eles percebam que esse professor está aberto. Então, essas atitudes facilitadoras seriam os passos iniciais para traçar as relações interpessoais”.

Com o mesmo enfoque, a **Profa AR** também questiona a qualidade da relação interpessoal quando aponta

“[...] a qualidade da relação, mais a qualidade da própria mediação”.

Neste contexto de análise, muito embora todos os sujeitos participantes do grupo focal tenham reconhecido a importância das relações interpessoais, a qualidade desta relação foi a tônica desta primeira etapa empreendida.

Segundo Tardif (2005, p. 250) a *“[...] situação de sala de aula é construída paulatinamente pelas novas interpretações dos envolvidos em função das interações que se produzem”*. A forma como as situações de sala de aula são conduzidas, produzem resultados diferenciados, inclusive no processo de aprendizagem.

A Teoria das Representações Sociais auxilia nesta análise quando afirma que as representações sociais devem ser estudadas, articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais. Jodelet (2001, p. 26) afirma que, além do processo cognitivo, inerente a qualquer ato educativo, outros elementos de análise deverão ser acrescentados ao processo de objetivação da representação, pois *“[...] ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir”*.

Desta forma, a qualidade da relação interpessoal empreendida na prática docente, define o professor, não como alguém que toma decisões racionais, mas como alguém que constrói o sentido da aprendizagem.

3.2.1.2 Segundo Momento: Imagem – As Relações Interpessoais

Num segundo momento desta primeira etapa, a partir da informação acerca das relações interpessoais, foi solicitado aos participantes que atribuíssem uma imagem a esta idéia. Assim, as imagens descritas pelos sujeitos foram as seguintes:

A **Profa LP**, denominou de estrela.

“Acho que as relações interpessoais que a gente vai construindo no cotidiano de nossa docência, a gente vai habitando cada hora um lugar nessa estrela. As vezes a gente é só uma ponta dessa estrela e tem outras lideranças[...] As vezes a gente está no centro da estrela [...] E penso na estrela

das pontas, porque elas se conectam e elas se interpenetram e o fruto dessa relação é uma luz, é um calor, é uma energia, é algo que é produzido pelo exercício daquele grupo”.

A **Profa AR** nomeou de espiral em formato de mandala.

“Eu gosto de trabalhar com estas duas imagens. Espiral porque não tem fim e ao mesmo tempo representa você [...] a possibilidade de estar o tempo todo mudando. Então você está a cada hora num ponto, você está a cada hora alterando essa dinâmica com o grupo [...] E uma mandala pela possibilidade de flexibilização de relações, pela maleabilidade que uma mandala possibilita e principalmente pelo aspecto de união. Eu acho que de integração, de agregação, de completude e de intimização”.

A **Profa MC** descreveu a figura de uma mãe segurando um bebê.

“Que você cuida e encaminha. Você como professor, você encaminha, mas tem toda essa coisa nesse encaminhamento e nessa relação. Tem a união, tem a integração, tem a completude, tem a agregação [...]”.

A **Profa SS** disse que se remetia a idéia de um abraço.

“É um círculo. Tudo bem que as pessoas ali têm papéis diferentes. O professor tem um papel... questão do capital cultural, mas aprendemos com os alunos [...] É caloroso, é afetivo e é uma coisa de igualdade em termos dos indivíduos, do cidadão e de respeito... de círculo, de abraço, essa coisa um pouco de troca”.

A **Profa MO** disse a figura de um sol:

“Nossa, como é forte o sol. Então, transmite luz, calor, autenticidade, empatia. Ele acolhe. O sol acolhe todos e tudo, mas faz parte do universo porque ele não pode viver sem... se tiver fora do universo, não existe”.

A **Profa EP** disse que a figura que ela se remetia era de bolinhas, flechinhas:

“Pensando na transmissão, na inter-relação, pensando na troca, pensando em um movimento constante, uma série de bolinhas com uma série de flechinhas indo e voltando por todos os lados”.

A **Profa MM** disse que a idéia era de um palco.

“Um palco social onde o professor responde pela direção e não é qualquer peça. Tem uma referência de que vamos construir

aqui. Há referências que vêm da cultura, porque é o para que estamos aqui, que tem um lugar que agrega as pessoas, que chama, mas este roteiro, ela vai ser reescrito, escrito numa perspectiva de fazermos um trato espontâneo. O diretor prepara o palco e depois sai de cena, porque o palco é dos sujeitos que aprendem em relação”.

Desta forma, a imagem que o professor da Pós-Graduação *Lato Sensu* confere às relações interpessoais, contém, em seu bojo, valores, seu modo de situar-se no mundo, suas história de vida, sua representação.

Segundo Pimenta (1998, p. 58):

[...] uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão [...] Constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações [...].

Assim, a representação não é algo imutável, é um processo historicamente situado, podendo ser ancorado e objetivado sucessivamente, a partir de novas representações que irão sendo criadas e/ou modificadas, no exercício da prática docente.

Portanto, sob a ótica da Teoria da Representação Social, explicar uma representação significa determinar a condição social que a originou, caracterizando e justificando a relação estrutural entre ambas. Neste contexto, a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). Nesta análise, segundo Jodelet (2001, p. 27), “*[...] a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito [...].*”

Deste modo, a relação estrutural entre os sujeitos da pesquisa — professores da Pós-Graduação *Lato Sensu* — e o objeto analisado — Relações Interpessoais — nos aponta que, mesmo pertencentes ao mesmo grupo social, a estrutura básica de sua experiência social influencia e racionaliza a sua representação social.

Assim, a partir da livre associação da informação com a imagem, foi finalizada a primeira etapa da coleta de dados.

A partir da livre associação e, tendo como referencial de análise a Teoria das Representações Sociais, Moscovici (1976) enfatiza o caráter distintivo da dimensão funcional do fenômeno, argumentando que tanto a consideração da gênese social das representações quanto o fato delas serem socialmente compartilhadas não seriam suficientes para distingui-las de outros sistemas de pensamento coletivo, como a ciência e a ideologia. Portanto, a terminologia representação social tem por finalidade a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, no cotidiano, considerando que a representação produz e determina comportamentos.

Neste contexto, conforme citado anteriormente, não podemos desconsiderar as quatro funções essenciais das representações sociais, sob pena da representação perder a sua finalidade. São elas: função do saber, funções identitárias; funções de orientação e funções justificatórias.

Isto posto, esta primeira etapa da análise teve como premissa, por um lado, o caráter conceitual, capaz de aplicar a um objeto não presente, uma simbologia. Por outro lado, recuperar esse objeto, dando-lhe uma concretude icônica, figurá-lo, torná-lo tangível.

Desta forma, para Moscovici (1976, p. 26), a estrutura de uma representação tem duas faces: a face figurativa, que tem por finalidade aplicar a um objeto, determinado sentido e a face simbólica, capaz de dar forma a determinado sentido. Dessa configuração estrutural das representações, pode-se extrair uma primeira caracterização de seus processos de formação.

Segundo Sá (1996, p. 46):

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

Assim, ancorar é classificar e denominar, incorporando novos elementos ao pensamento social pré-existente. Na análise dos dados, a identificação do conceito através da explosão de idéias, atividade empreendida pelos sujeitos da pesquisa, favoreceu a ancoragem do conceito de relações interpessoais.

Ato contínuo, a partir da ancoragem do conceito, empreendeu-se a etapa da objetivação que, segundo Jodelet (1984), consiste em uma “operação

imaginante e estruturante”, pela qual se dá uma forma — ou figura — específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que “materializando a palavra”.

Neste contexto, Moscovici (1984, p. 38), corrobora, afirmando que “[...] *objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem [...] desde que nós pressupomos que as palavras não falam nada, somos compelidos a ligá-las a alguma coisa, a encontrar equivalentes não verbais*”.

Neste processo, a imagem atribuída ao elemento Relações Interpessoais, permitiu aos professores, sujeitos da pesquisa, ligá-lo a algo tangível, identificável, passivo de ser explicado, considerando que as Relações Interpessoais é um componente oculto das práticas pedagógicas.

Com o processo de livre associação, primeiro identificando o conceito, contemplando o processo de ancoragem e, ato contínuo, reproduzindo o conceito através de uma imagem, atingindo a etapa da objetivação, conclui-se a análise da primeira etapa da coleta de dados.

3.2.2 Categoria relacional – as relações interpessoais na prática pedagógica

Willem Doise (1990, p. 125), ao privilegiar mais explicitamente os níveis de análise posicional e ideológico, apresenta a seguinte definição: *“representações sociais são princípios geradores de tomada de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”*.

Assim, no cotidiano de sala de aula, meandros se tecem em torno do processo de aprendizagem. Relações sociais são engendradas, considerando que o sujeito está inserido em um contexto ativo, dinâmico, considerado parcialmente pela pessoa ou coletividade como prolongamento de seu comportamento, existindo somente para eles enquanto função, ou seja, meios e métodos que permitem apreender o conteúdo ministrado.

Neste contexto, as representações sociais determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias presentes nas visões

compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, condutas desejáveis ou admitidas.

Desta forma, a influência dos contextos sociais sobre os comportamentos, estados e processos individuais importam tanto quanto a participação destes na construção das próprias realidades sociais.

Segundo Moscovici (1978, p. 77): “[...] a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”.

A segunda categoria de análise – *Categoria Relacional* – tem como objetivo identificar, através de construções singulares, se os professores selecionados para compor a amostra relacionam as relações interpessoais com sua prática pedagógica. Assim, tendo como foco a análise da representação social do professor dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* acerca das Relações Interpessoais como elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, selecionamos algumas “falas” que serão, a posteriori, analisadas à Luz da Teoria das Representações Sociais.

Segundo a **Profa MM**:

“Ao falar de relação professor-aluno, nós estamos falando no clima que vai facilitar esta aproximação com o saber. A relação professor-aluno é uma das dimensões fundantes, na minha concepção, para favorecer esse encontro com o saber, com o conhecimento”.

Corroborando, a **Profa MO** diz que:

“[...] não existe processo ensino-aprendizagem, ou relação do aluno, ou mesmo nossa, com qualquer área de conhecimento se não há uma relação interpessoal. Então, mesmo quando há conflitos na sala de aula, ou pontos de desgaste, seja pelo encaminhamento da aula, ou seja, por procedimentos de avaliação, tudo é muito mais enriquecedor quando essas atitudes são explícitas, quando não há dissimulação, quando não há autoritarismo e quando não há impedimento”.

Com a mesma ênfase, a **Profa EP** coloca que:

“[...] sem a interação não há possibilidade de transmissão de coisíssima alguma, muito menos de conhecimento. Os valores, a maneira de ser, fazem com que o professor seja aceito como modelo e, portanto, esse modelo vai fazer com que o aluno queira ou não. A forma pela qual cada professor se aproxima ou não de seus alunos é que faz com que todo o processo de ensino possa vir a ocorrer, incluindo desenvolvimento, a

transmissão do conhecimento e a aceitação de um modelo, que é o dele”.

No encaminhamento das discussões, a **Profa LP** aponta que:

“[...] a escolé é um universo amplo e nesse universo habitam vários universos. Então, há várias concepções de ensino, de aprendizagem, de relação professor-aluno, de relação aluno-aluno, a depender da formação do docente, a depender do curso. E a gente, do Lato Sensu, acaba lidando com essa multiplicidade de formas de ser, de pensar e de sentir”.

No mesmo sentido, a **Profa MO** arremata dizendo que

“[...] acho que até um grande desafio ter uma classe com características tão diversas... Eu acho isso um grande desafio, você trabalhar com diferentes projetos no mesmo curso Lato Sensu”.

Na análise das “alocações”, ficou evidenciado a associação das relações interpessoais na prática pedagógica dos professores, sujeitos da pesquisa.

Segundo Jodelet (2001, p. 22), a caracterização das representações sociais:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quando este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Desta forma, as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem as relações das pessoas com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e comunicações sociais, interferindo em processos variados como a prolixidade e a absorção dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Corroborando com esta assertiva, Gilly (2001, p. 322-323) aponta que:

O estudo das representações sociais é um instrumento de grande utilidade para compreender o que ocorre em sala de aula no decorrer da interação educativa, tanto do ponto de vista dos objetos de saber ensinados, quanto dos mecanismos

psicossociais por vezes discretos, em ação nas aprendizagens. Permite ainda uma ampliação dos fatos estudados, ressituantos em campos mais amplos de significações sociais, dos quais são dependentes.

Na análise desta segunda etapa, evidenciou-se a importância das relações interpessoais na prática pedagógica, considerando que, se conduzida com o propósito educacional de facilitação de aprendizagem, as relações interpessoais pode constituir-se em vetor de comunicação. A partir da interação da tríade professor-aluno-conhecimento é desencadeado um equilíbrio sociocognitivo que possibilita a ação eficaz da aprendizagem efetiva.

3.2.3 Categoria de Representação – O Professor: elemento essencial da mediação

Nesta terceira e última etapa da análise dos dados coletados no grupo focal — *Categoria de Representação* —, buscou-se identificar qual a representação social que os professores possuem acerca das relações interpessoais como elemento de mediação, articulando os conhecimentos técnicos com a prática pedagógica e a importância do professor na condução das relações que são estabelecidas em sala de aula.

Neste contexto, o professor é considerado como o elemento essencial da mediação. Segundo Masetto (2003, p. 48), *“[...] por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”*.

Assim, na análise dos dados, abstraímos as seguintes colocações, corroborando com a assertiva defendida por Masetto, que coloca o professor como elemento essencial da mediação pedagógica.

A **Profa MO** aponta que:

“[...] todos nós concordamos que as relações existam de qualquer jeito, mas pensando na qualidade, nos poderíamos nos referir às atitudes positivas ou as atitudes facilitadoras, que o professor dispõe no seu relacionamento com o seu aluno ou com o grupo de alunos para que eles percebam que esse professor está aberto. Então, essas atitudes facilitadoras seriam os passos iniciais para traçar as relações interpessoais,

aceitando o outro como ele é, mostrando empatia, sendo verdadeiro na sua fala, mesmo que isso não satisfaça ou não seja aceito por todos do grupo da mesma forma, mas pelo menos são reações e relações autênticas, verdadeiras, pautadas em atitudes facilitadoras”.

Complementando, a **Profa EP** coloca que:

“O professor é um estereótipo, é um modelo, como queira chamar, que o aluno queira ou não se aproximar tanto do conteúdo que ele está trabalhando, quanto do tipo de procedimento de aula, do tipo de procedimentos de atuação e de atitudes, pensando em atitudes corporais, atitudes mentais, éticas e tudo o mais [...] a forma pela qual cada professor se aproxima ou não de seus alunos é que faz com que todo o processo de ensino possa vir a ocorrer [...]”.

A **Profa MM** amplia a discussão fazendo uma distinção entre autoritarismo e autoridade, concorrendo com o fator relacional:

“[...] da diferença entre autoritarismo e autoridade. Porque eu acho que desta perspectiva da gente recuperar o que favorece a dimensão relacional é o educador que se da conta de seu papel, que ele é membro do grupo de aprendizagem, mas ele tem um papel diferenciado. Ele é autoridade sim, ele responde, ele articula, ele coordena o plano da aprendizagem [...] então, desmontam-se as relações horizontalizadas sem perder de vista o lugar diferenciado de quem responde como moderador daquele grupo”.

Corroborando com discussão em torno do professor enquanto elemento articulador, a **Profa LP** aponta que

“[...] o conhecimento coletivo é importante, mas tem o coordenador dessa construção. Até para você pegar, por exemplo, falas recorrentes, ali naquela conversa do alunado, levantar categorias de análise, fazer as sínteses, fazer a ponte com a teoria, meu Deus, tudo isso quem tem que fazer é o professor”.

Dentro deste contexto, é premente afirmar que os professores, sujeitos da pesquisa, delegam aos próprios professores, na sua prática cotidiana, a responsabilidade de conduzir situações facilitadoras de aprendizagem. Assim, as relações interpessoais possuem o condão articulador desse processo de facilitação.

O relacionamento que os professores buscam estabelecer com seus alunos, configura-se uma preocupação com a aprendizagem. Criar um clima de pertencimento, construir um relacionamento pautado em relações de confiança,

de amizade, de aprendizagem, permeou a fala das professoras, sujeitos da pesquisa.

Assim, uma representação social é a organização de imagens e linguagens, porque ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns. Moscovici (1978) afirma que as representações devem ser encaradas de modo ativo, pois possui o papel de modelar o que é dado do exterior, por meio da relação entre indivíduos e grupos, constituídos por interações sociais.

Segundo Dotta (2006, p. 18), “[...] *as representações sociais determinam ainda o campo das comunicações possíveis, dos valores, ou das idéias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, condutas desejáveis ou admitidas*”.

Jodelet (2001) atribui à comunicação um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para construção de um universo consensual.

Desta forma, evidenciar a importância da comunicação na construção e disseminação das representações sociais, constituiu-se no vetor articulador pelo qual o grupo de professores, constituídos em sujeitos desta pesquisa, partilhando as mesmas representações, embora com trajetória profissional diferente entre si, demonstrou de forma dialógica, o estabelecimento do equilíbrio sociocognitivo.

Segundo Jodelet (2001, p. 26):

[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando os elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre o qual elas têm de intervir.

Assim, as representações sociais são uma expressão da realidade intra-individual, uma exteriorização do afeto. Neste sentido, são estruturas fundantes que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social.

3.2.4 Categorias emergentes

No desenvolvimento das discussões empreendidas no grupo focal, evidenciou-se que, apesar da unanimidade de se afirmar a importância das

relações interpessoais como elemento de mediação entre o conhecimento técnico e o conhecimento pedagógico, denominado neste trabalho como racionalidade técnica e racionalidade prática, um outro dado chamou a atenção desta pesquisadora. Na estrutura da Pós-Graduação *Lato Sensu*, a competência mais valorizada é a técnica, identificada nesta pesquisa como racionalidade técnica.

Segundo a **Profa LP**,

“A competência mais valorizada é a técnica”.

Complementando a sua idéia, a **Profa LP** afirma que

“A que a estrutura, não estou falando a que eu valorizo. A que a estrutura valoriza é a técnica”.

A **Profa AR** corrobora afirmando

“Eu acho que é a competência técnica também. A que a estrutura valoriza”.

No mesmo diapasão, A **Profa MC** afirma que o conhecimento mais valorizado é

“[...] o conhecimento específico, teórico, da disciplina que quer ministrar [...] Eu acho que a especificidade técnica é da natureza do Lato Sensu, é especialização [...] aplicar o conhecimento, tentar solucionar o problema”.

Neste sentido, o fato do professor se representar como transmissor de conhecimentos pode ter ligação ou ser reforçado pelos currículos dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com a especificidade na formação de professores para o exercício do ensino superior, baseados no que ensinar e no como ensinar.

Moran, Masetto & Beherens (2000, p. 134), corrobora com esta assertiva quando afirma que *“no ensino superior brasileiro, essa concepção se mantém até hoje, valorizando-se a transmissão de informações, experiências, técnicas, pesquisas de um determinado profissional para a formação de novos profissionais”.*

Desta forma, a valorização do campo teórico, prerrogativa da racionalidade técnica, minimiza a forma e, conseqüentemente, os elementos

inseridos na prática pedagógica deste professor, especificidade da racionalidade prática.

Considerando os processos de construção e reconstrução das representações sociais inseridos no âmbito educacional e seus processos, entendemos que um olhar sobre a elaboração do currículo pode se constituir em um caminho de reconstrução das representações sociais no que tange às relações interpessoais como elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

Segundo Pereira (2000, p. 134):

As representações influenciam a construção da realidade, por exemplo, no momento de pensar o currículo [...] ao mesmo tempo que a realidade influencia a constituição dessas representações, a própria estrutura do currículo construindo, reconstruindo determina idéias e concepções sobre o ensino.

Assim, considerando que as representações sociais não são imutáveis, a forma como o currículo é pensado e colocado em prática nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, enfatiza a representação do professor sobre a dimensão técnica do currículo por estar totalmente focado no acúmulo de conhecimento. Em contrapartida, se pensarmos o currículo como o ponto onde se produzem, de forma positiva, capacidades e habilidades, pode se constituir em estratégia de intervenção cultural do processo de transformação.

Nesta perspectiva, não existe qualquer separação entre a teoria e a prática, uma vez que estão imbricadas, de forma dialética. Com esta visão, a representação social do professor é naturalmente alterada, recomeçando os processos de ancoragem e objetivação, por conter em seu bojo, uma forma cíclica de ressignificação.

Dentro deste contexto, para efeitos de sistematização dos dados coletados no grupo focal constituído, elaboramos o quadro síntese 2, onde explicitamos os elementos identificados em cada uma das categorias previamente selecionadas para contas esta etapa da pesquisa:

Categoria de Identificação 1º Momento: Identificação - Relações Interpessoais	Atitudes positivas ou facilitadoras; Alicerce para qualquer relação professor-aluno; Qualidade das relações.
Categoria de Identificação 2º Momento: Imagem	Estrela; Espiral em formato de mandala; Mãe segurando um bebê; Abraço; Sol; Bolinhas/Flechinhas; Palco Social.
Categoria Relacional	Aproximação com o saber; Uma das dimensões fundantes para o encontro com o conhecimento; Atitudes explícitas; Interação; Professor como modelo; Multiplicidade de formas de ser, pensar, sentir; Desafio.
Categoria de Representação	Empatia; Relações autênticas; Professor enquanto estereótipo; Diferença entre autoritarismo e autoridade; Conhecimento coletivo.
Categorias Emergentes	Competência mais valorizada é a técnica; A estrutura valoriza a técnica; Especificidade técnica é a natureza da Pós-Graduação Lato <i>Sensu</i> .

Quadro-síntese 2: Categorias de análise – Grupo Focal

3.3 As categorias de análise do questionário com questões abertas

Com a finalidade de analisar os dados obtidos no questionário composto com questões abertas, esquadrimos a escolha das categorias que possibilitaram a organização sistemática e a análise das informações acumuladas durante a construção da pesquisa.

Tal como anunciado, após a aplicação do questionário, contendo questões abertas, foram elaboradas as seguintes categorias de análise:

- 1) (Em relação ao) Currículo Prescrito para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.
- 2) (Em relação aos) Projetos de intervenção.
- 3) (Quanto a relação entre o) Currículo prescrito e a prática pedagógica.

3.4 A análise dos dados

A partir dos dados coletados no questionário composto com questões abertas, foi possível entrever a estrutura da Representação Social dos professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* acerca da constituição curricular, dos projetos de intervenção, bem como a relação entre currículo prescrito e a prática pedagógica.

Para tanto, o citado questionário com questões abertas, foi devidamente encaminhado, por meio de correio eletrônico, para os mesmos componentes que fizeram parte do grupo focal. Vale destacar que, dentre os sete participantes do grupo focal, apenas cinco questionários, devidamente respondidos, retornaram a esta pesquisadora, para compor a análise em questão.

3.4.1 Categoria: Em relação ao currículo prescrito para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*

Nesta análise, a questão de número 1, subdividida em dois itens, traz no item “a”, o seguinte questionamento no que se refere a categoria pertencente ao Currículo Prescrito para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*: quais as competências que se espera que o pós-graduando desenvolva ao longo do curso.

A **Profa AR** aponta que, especificamente neste semestre, não está atuando em cursos Pós-Graduação *Lato Sensu*, mas, dentre as competências esperadas que os pós-graduandos adquiram ao final do curso destaca:

“[...] o desenvolvimento de questões práticas, [...], da autonomia por meio da apropriação teórico-prática afeitas ao curso. A partir da minha prática como docente em cursos de pós-graduação e também como pesquisadora na área de

aprendizagem de adultos, percebo que a autonomia compreende toda e qualquer competência que possamos pensar ou desejar: consciência crítica, criatividade, articulação teórico-prática, contextualização, transformação, atuação individual e coletiva, produção em equipe, relações intersubjetivas etc.”.

Para a **Profa LP**, por atuar em cursos de Pós-Graduação que formam professores, prioriza

“[...] como uma das competências esperadas a) desenvolvimento de maior autonomia intelectual, mediante incursões teóricas dialogadas; b) desenvolvimento de uma atitude mais reflexiva diante das circunstâncias micro e macro entorno do trabalho docente, para além da mera reflexão sobre a própria prática docente”.

Em relação ao currículo prescrito para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e as competências esperadas ao concluir o curso de pós-graduação, a **Profa MO** considera que os pós-graduandos devem conseguir elaborar uma

“[...] análise crítica dos problemas que se apresentam na sua área de atuação; e também oportunizar a construção de uma postura de pesquisador, isto é saber selecionar as informações, os conhecimentos pertinentes para a solução de problemas”.

Para a **Profa MM**, as competências que se espera que o pós-graduando desenvolva ao longo do curso precisam

“[...] estar dimensionadas à luz dos objetivos de um curso”.

Especificamente, a **Profa MM** exemplifica esta articulação com o caso da Formação em Psicodrama – Convênio SOPSP-PUCSP, inserido no contexto do projeto pedagógico do curso em destaque:

“a). Desenvolver o papel de Psicodramatista comprometido com: - o conhecimento e a transformação do homem/cidadão, considerado em suas redes interacionais no contexto social brasileiro contemporâneo. - a apropriação, aplicação e construção contínua do saber psicodramático.- o aprimoramento constante da sua prática profissional em busca de ser espontâneo-criativo nos âmbitos: Psicoterápico (clínico e

institucional) e Sócioeducacional (pedagógico: ensino e orientação, organizacional e comunitário).b). Atribuir mediante um regime didático e estágio supervisionado, um certificado de Especialização em Psicodrama sendo que o título de Psicodramatista seguirá na forma de adjetivo, o título profissional principal do formando de acordo com os ditames legais para o exercício profissional em vigor no país e das normas da Federação Brasileira de Psicodrama e da Sociedade de Psicodrama de São Paulo, firmados em seus estatutos.c) Qualificar o psicodramatista para a carreira do magistério Superior junto ao Sistema Federal de Ensino.(Projeto Pedagógico)”.

Destaca, ainda que, dos objetivos acima elencados

“[...] decorrem o cultivo de competências cognitivas, atitudinais e de habilidades na apropriação da abordagem teórico-metodológica psicodramática e de seu manejo nos contextos da saúde e da educação que convergem para estudar/pesquisar; co-construir propostas de trabalho voltadas para o desenvolvimento pessoal-profissional da pessoa, das relações interpessoais, grupais e institucionais na busca do ser espontâneo-criativo; cultivar o auto-conhecimento; aprender a se relacionar”.

De acordo com a constituição curricular do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* que leciona, segundo a **Profa SS**, as competências que se espera que os pós-graduandos apresentem na conclusão de seus estudos

“[...] depende do curso. Nos cursos de formação de profissionais da área da Educação as competências que se espera que os pós-graduandos desenvolvam são: Capacidade de leituras críticas; análises reflexivas da realidade; aprofundamento teórico e atuação profissional coerente com estas posturas. Para os cursos da área de Psicologia, além dos já citados anteriormente, incluiria o desenvolvimento de uma postura profissional que tivesse por base uma compreensão do ser humano, que permitisse a prática profissional tendo em vista a liberdade e o respeito para com as diversidades”.

No sub-item “b” da questão de número 1, quando inquirido sobre a participação na elaboração de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, a **Profa AR** considera que, na elaboração do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* “Formação de Profissionais para atuação em Educação a Distância” e da equipe que elaborou o curso “Design Instrucional: Aprendizagem em Ambientes Virtuais”

“[...] algumas preocupações emergem na gestação do currículo para um curso de Pós-Graduação, e dentre elas eu destacaria: a formação do profissional por meio de cursos que dêem conta da complexidade que as áreas do conhecimento, por inter atuarem, suscita. Assim, a integração e a interação teoria e prática assumem dimensões mais amplas por buscarem não só uma consciência crítica, mas uma ação crítica de fato. A partir disso, propor disciplinas que não engessem o processo, mas que permitam oxigenação, atualização e ao mesmo tempo rigor científico é o grande desafio destes cursos”.

A **Profa LP** aponta que esteve à frente da elaboração e coordenação da equipe que construiu o

“[...] projeto pedagógico do curso Design Instrucional: Aprendizagem em Ambientes Virtuais, proposto ao COGEAE – PUCSP pelo PPG TIDD”. O curso tramitou na PUC/SP no início deste ano de 2008”.

Ainda, a **Profa LP**, aponta que a

“[...] matriz curricular do curso em questão ergue-se em meio a dois eixos teóricos: fundamentos ontológicos e epistemológicos do trabalho do DI; dispositivos e interfaces disponíveis ao trabalho do DI. Ao conceber esta matriz curricular, em diálogo com os demais colegas da equipe, minha preocupação era que ambos os eixos norteadores pudessem imbricar-se intimamente e o tempo todo, de modo a auferir ao especialista em DI uma formação que vai muito além da mera instrumentalização técnica. O desenvolvimento de uma consciência crítica é essencial, para que este especializando se constitua como profissional de DI que pensa as questões educacionais, a partir da centralidade das TIC no mundo contemporâneo, sem se encastelar em dogmatismos teóricos da tecnofobia ou da tecnofilia”.

A **Profa MO** assinala que já participou da elaboração de cursos de pós-graduação, planejando o curso de

“[...] Psicopedagogia, com ênfase na área educacional. A maior preocupação foi selecionar um conjunto de disciplinas que instrumentalizasse o profissional a trabalhar na realidade educacional brasileira, tornando-o competente para atuar junto aos alunos, professores e família”.

Destaca ainda que, ao construir a matriz curricular do curso de Psicopedagogia, teve o cuidado de contemplar na

“[...] matriz curricular também disciplinas que possibilitavam a formação do psicopedagogo para ser pesquisador”.

A **Profa MM** ressalta que foi a

“[...] idealizadora da proposta e redatora final do Projeto Pedagógico que envolveu articulação inter-institucional (SOPSP_PUCSP) e interdepartamental (Fundamentos da Educação/ Faculdade de Educação e Psicodinâmica/ Faculdade de Psicologia). Como ação inovadora, uma vez que seria o primeiro curso de formação em Psicodrama na Universidade, a preocupação primeira foi preservar uma larga tradição em formar psicodramatistas, acumulada pelo movimento psicodramático brasileiro (FEBRAP/SOPSP) e considerar os ditames e referências legais da Universidade/MEC; como decorrência, o princípio do trabalho conjunto foi implementado e a consideração referente aos settings psicoterápico e sócioeducacional, no que têm em comum e no que se diferenciam em suas especificidades”.

Destaca, ainda que, ao elaborar o currículo deste curso, criteriosamente, construiu

“[...] um Currículo prevendo uma parte em comum para ambos os settings e uma parte diversificada, agrupando os espaços curriculares em áreas: Teórica, Metodológica-Técnica e Vivência-Prática. Estas estão operacionalizadas em módulos semestrais, que congregam os espaços curriculares (disciplinas). A principal preocupação foi tornar significativos os espaços curriculares e articulados entre si, favorecendo a caminhada em direção aos objetivos comuns”.

A **Profa SS** enfatiza que foi

“[...] fundadora e coordenadora de um curso Lato Sensu em Psicopedagogia. A maior preocupação era de que o aluno tivesse a possibilidade de conhecer disciplinas realmente importantes para sua formação como profissional pós-graduado e também tivesse a oportunidade de aprofundar conhecimentos já adquiridos anteriormente em cursos de graduação. Outra importante preocupação que tive, era com a questão prática, de que, de fato, o aluno pudesse realizar estágios que suprissem as suas necessidades para uma interferência competente em seu lócus de trabalho”.

A partir da análise deste bloco de respostas que compõe a categoria “Currículo Prescrito para os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu”, é possível verificar a preocupação das participantes referente à relação entre os

elementos curriculares e os problemas práticos vivenciados na elaboração dos cursos de Pós-Graduação. Destaca-se, neste sentido, a fala da **Profa LP**, frente ao desafio de se formar professores para atuar no ensino superior, uma vez que nem todos os cursos de Pós-Graduação possuem na sua constituição, disciplinas que priorizam a formação docente, constituindo-se então, em um dos elementos a serem revisados quando da elaboração dos currículos para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Esta revisão aponta-se como um dos elementos emergentes, transformando-se em um desafio atual, considerando as exigências do mundo contemporâneo. Assim, os currículos dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* devem ser elaborados de forma articulada, contemplando tanto elementos que estão no bojo da racionalidade técnica quanto da racionalidade prática. Neste contexto, necessário se faz que os conteúdos programáticos e as aprendizagens se dêem por meio de situações críticas, efetivamente problematizadas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente nos futuros pós-graduandos. Exige que, além dos conhecimentos, sejam trabalhadas as atitudes. Essas atitudes, elementos que estão contidos na ação pedagógica levada a efeito nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, contemplam as relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no ato educativo, bem como a relação entre o conhecimento e a prática.

Sacristán (1999, p. 44) corrobora com esta assertiva quando aponta que:

A ação do ensino não pode ser considerada como um mero recurso instrumental, uma técnica para conseguir metas abstratamente, porque essas metas não podem ser qualquer fim e por que os meios para consegui-las operam em contextos incertos, sobre seres humanos que impõem critérios ao que se fala com eles [...].

Assim, considerando as respostas contidas nos questionários, podemos verificar que os currículos dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, além da formação técnica, devem priorizar em seu bojo curricular, a formação que advém do paradigma da racionalidade prática. Neste contexto, necessário se faz considerar o professor enquanto um agente de mudança.

Segundo Caetano (2004, p. 30):

[...] mudança em si, mudança dos alunos, das organizações escolares, da própria profissionalidade, do ensino. Salienta-se, por um lado, o papel central do professor como chave da mudança educacional e ainda a importância de o professor desenvolver a sua própria capacidade de mudar.

Assim, é imperativo que o docente desenvolva competências e atitudes favoráveis a um comprometimento com a própria mudança, decorrendo da compreensão de si como aprendente e da sua influência na própria aprendizagem e na aprendizagem de seus alunos.

Desta forma, este novo posicionamento implica *“[...] a procura constante de uma posição tensional que favoreça o balanço pendular, dialógico e recursivo [...] entre o individual e o coletivo”*, segundo Caetano (2004, p. 30).

Por outro lado, Jodelet (2001, p. 71) afirma que *“o afeto poderá ser doravante apreendido por sua ligação a uma representação da palavra”*, já que é partilhada e reproduzida de forma coletiva, dando-lhe o poder de coerção sobre os indivíduos.

Assim, no papel desempenhado pelo professor na construção nas relações desenvolvidas em sala de aula, a utilização da palavra e do afeto assume uma importância ímpar no sentido de favorecer o desenvolvimento de uma relação interpessoal pedagógica de forma coletiva para que a aprendizagem significativa ocorra de maneira satisfatória.

Desta forma, é imperativo que as relações e inter-relações que se desenvolvem em sala de aula, *lócus* privilegiado de aprendizagem, seja entabulada a partir do encontro entre os sujeitos envolvidos no ato educativo, bem como na relação dialética entre teoria e prática, elementos fundamentais na construção da identidade docente.

Sob esta ótica, podemos considerar que a racionalidade técnica — conhecimentos especializados de uma área — e a racionalidade prática — conhecimentos pedagógicos — emergem da real intenção de se integrar a teoria e a prática na formação, particularmente na Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Para melhor visualização dos elementos abordados pelas professoras, sujeitos pesquisados, elaboramos a figura 1 que segue:

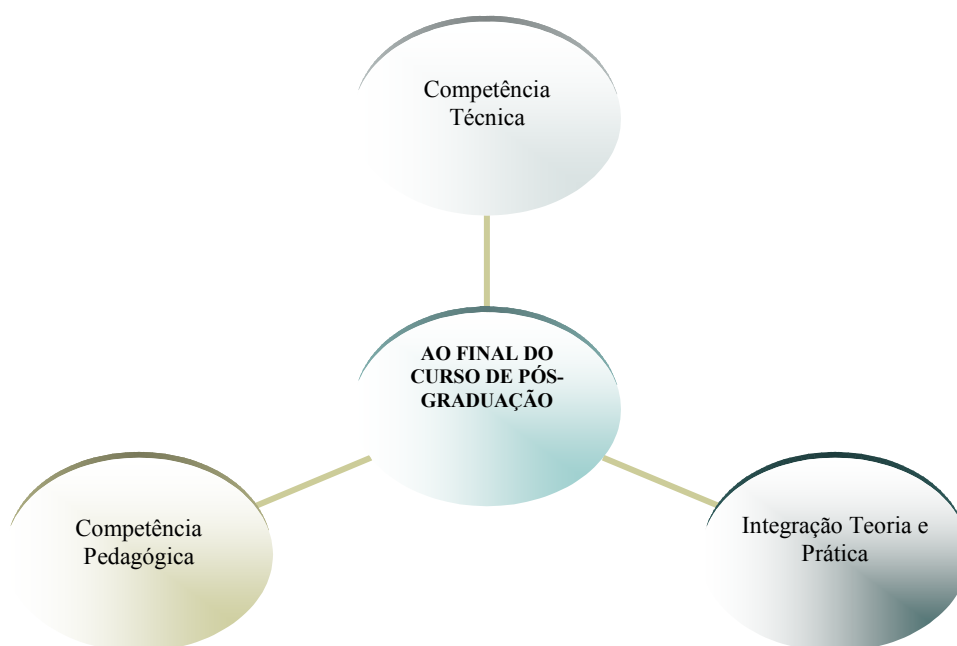


Figura 1 – Competências a serem desenvolvidas ao longo do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*

Desta forma, os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, além das questões priorizadas no campo do cientificismo, deve atender a um objetivo de maior amplitude, no que se refere a sua inter-relação entre o que é apreendido tecnicamente e a sua aplicabilidade no campo prático.

3.4.2 Categoria: Em relação aos projetos de intervenção

Para a análise desta categoria, foi formulada a seguinte questão às professoras, participantes da pesquisa: **Que elementos didático-pedagógicos são apresentados aos pós-graduandos que possibilitem a construção da sua prática pedagógica?**

Assim, a partir da resposta das professoras — sujeitos pesquisados — empreendemos a análise desta categoria.

A **Profa AR** salienta a importância dos recursos midiáticos, bem como estratégias diferenciadas de aula para a construção da prática pedagógica:

“Posso citar tantos recursos didáticos como: computador, Internet, vídeo, web conferência, wiki, fóruns de discussão, Chat, slides, música etc., até estratégias como: aulas expositivas dialogadas, dramatizações, construção coletiva de papers, de cursos, de propostas de aulas etc., micro-aulas realizadas pelos alunos, análise de filmes, produção de vídeos, podcast, wiki, webquest etc.”.

Entretanto, a **Profa AR** aponta que, além dos recursos midiáticos e estratégias diferenciadas, a professor deve levar em consideração o contexto em que esses recursos são apresentados, bem como as relações sociais em que são desenvolvidos, num processo dialógico constante e um compromisso de transformação. Segundo a **Profa AR**:

“Todos estes elementos são importantes, mas não terão nenhum sentido se não for feito um diagnóstico da turma, se não trabalharmos a partir do contexto. Respeitar as emergências e estar atento a elas é essencial. Todo e qualquer projeto de intervenção deve ser estruturado num ir e vir, num processo dialógico em que os atores envolvidos (professor-pesquisador e alunos-pesquisadores) assumem o compromisso de transformação. A prática pedagógica, neste sentido, se vale de um processo ativo em que a auto aprendizagem se constitui como prática real e possível, realizada e desenvolvida aos poucos, por meio das relações sociais [...]”.

A **Profa LP** também aponta a importância dos recursos midiáticos e estratégias diferenciadas para a construção da prática pedagógica. Todavia, acrescenta ao trabalho contextualizado, a proposta freireana de desenvolvimento a partir da interação dialógica:

*“Aulas expositivas dialogadas sobre as leituras recomendadas, discussão de conceitos afeitos aos textos, a partir de vídeos, construções colaborativas (de projetos de intervenção, de cursos, de papers etc.), utilização de dispositivos e interfaces disponíveis na web (como AVA, webconference, wiki, blogs, podcast, fóruns e listas de discussão, chats). Todos estes recursos podem ser utilizados, considerando-se as características do alunado do curso, seus anseios e expectativas, seu repertório cultural, sua fluência tecnológica... O importante é desenvolver um trabalho contextualizado, atento às emergências. Particularmente, sou partidária da proposta freireana de trabalhar a partir da **interação dialógica**, em que se destacam as seguintes etapas: a) investigação temática, b) tematização do conhecimento, c) problematização do conhecimento. Se o estudante não*

conseguir atribuir sentido e significado às discussões em sala, o trabalho acadêmico não terá atingido o seu objetivo, porque não terá conseguido ecoar nas subjetividades de cada um dos especializando”.

A **Profa MO** enfatiza a relevância de um currículo que atente às expectativas contemporâneas no que se refere ao desenvolvimento da reflexão e criticidade dentro do contexto em que se apresentam:

“Um currículo atualizado que possibilite a formação de profissionais críticos, criativos que saibam trabalhar em equipe; planos de ensino atendam as expectativas dos alunos viabilizando a reflexão e promovendo a discussão dos problemas que se apresentam”.

A **Profa MM** aponta o contexto multicultural e os diferentes espaços de atuação, como elementos de construção da prática pedagógica. Outro componente apontado como relevante nesta construção é a avaliação e a auto-avaliação constante:

“Reunimos profissionais da Saúde e da Educação que atuam em diferentes contextos: Clínica, Escola, Empresa, Comunidade, portanto são práticas diferenciadas que a estrutura do curso leva em consideração em todo seu conjunto e de modo particular em Role Playing do papel profissional (I e II) e na Supervisão (I, II e III) que integram a parte diversificada. Considerando a possibilidade de atuar como Professor do nível superior temos a disciplina Teoria(s) da Educação e Psicodrama – correspondente à Didática de Nível superior. Cabe ressaltar que o profissional aluno é alertado para vivenciar o seu grupo (não apenas turma) como laboratório de aprendizagem para a construção do papel de psicodramatista e de possível professor. Para isto é incentivado a participar e contribuir para as propostas pedagógicas, construção do grupo de aprendizagem e realizar continuamente a avaliação e auto-avaliação”.

A **Profa SS** assinala a postura docente como elemento primordial, além de materiais pedagógicos para a formação e construção da sua prática. Segundo a **Profa SS**:

“[...] talvez o mais importante deles seja justamente a postura dos professores em sala de aula. Os professores em geral, também trabalham com muitos materiais pedagógicos que facilitam essa construção”.

Na análise desta categoria podemos afirmar que o processo de construção da prática docente se dá na inter-relação das mudanças da postura docente com os processos dialógicos de concepção e práticas reflexivas dos professores. Salienta-se, ainda, a importância dos recursos midiáticos e estratégias diferenciadas na preparação e execução das aulas, facilitando a apreensão de conteúdos. Neste contexto, o conhecimento disciplinar – conteúdo – e o conhecimento pedagógico – a forma como este conhecimento disciplinar é socializado – constitui-se o grande diferencial da prática docente.

Tal defesa está alicerçada no princípio de que o professor precisa ultrapassar a barreira do cientificismo e priorizar, também na sua prática, as formas de apreensão de conhecimentos. É premente que o docente promova a inter-relação entre teoria e prática, pois na prática educativa estão contidas várias ações que desencadeiam vários processos, que ora facilitam o aprender, ora dificultam tanto a relação entre professor e aluno quanto o processo de aprendizagem.

Sob esta ótica, nossa análise incide na adequação, bem como no ajustamento dos comportamentos e dos processos mediadores cognitivos, afetivos e relacionais, numa dada situação pedagógica.

Segundo Altet (2000, p. 39), “[...] se pretendemos compreender em profundidade o processo ensino-aprendizagem, a análise das variáveis que suportam as práticas [...] nos parecem indispensáveis [...]”.

Assim, torna-se imperativo a construção de redes instrumentais e conceituais que permita ao docente a identificação de processos mediadores que intervenham na articulação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

Para efeitos didáticos, elaboramos a seguinte figura 2 para ilustrar a concepção sobre aprender a ensinar, presente na fala das professoras, no que se refere ao desenvolvimento da prática docente:

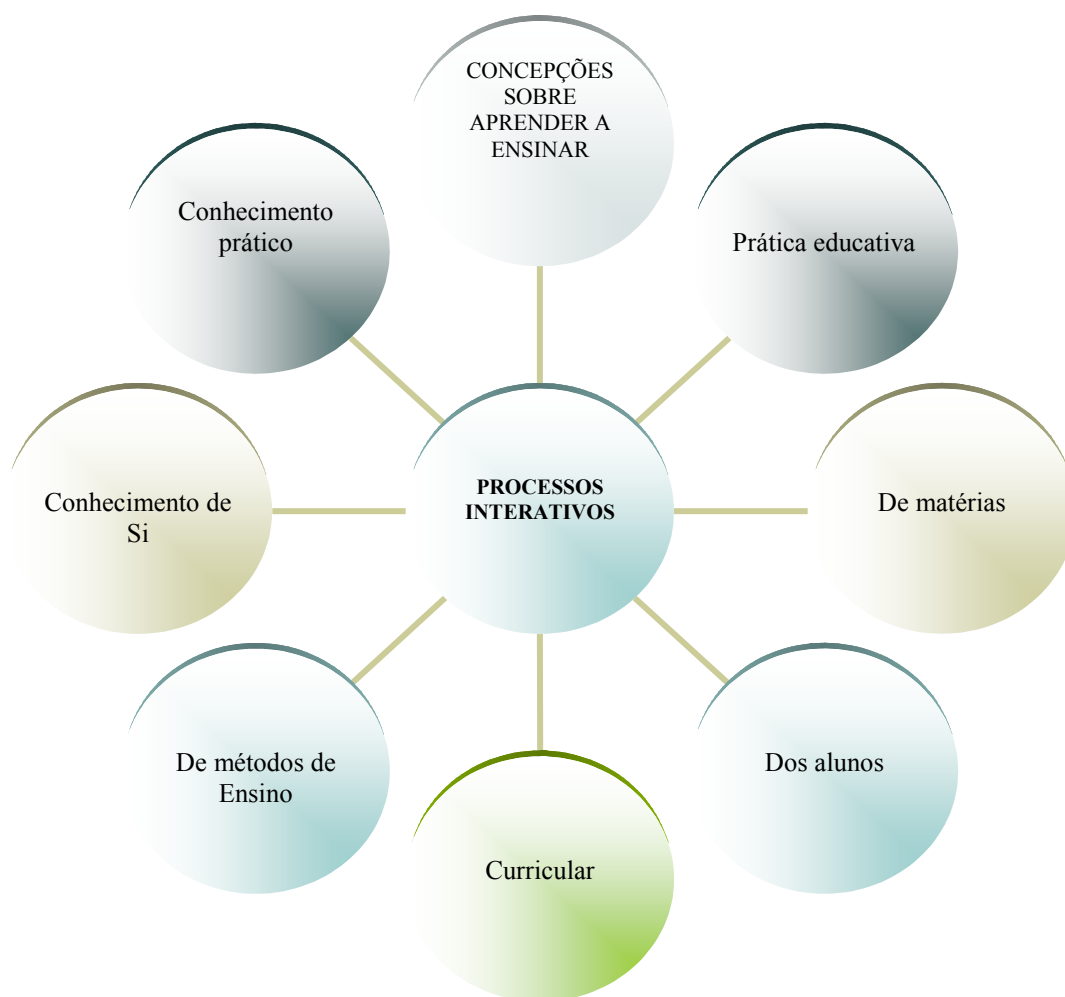


Figura 2 – Concepções sobre aprender a ensinar

Assim, para o desenvolvimento da prática docente, cabe ao educador desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise e a reflexão do trabalho docente. Segundo Pimenta & Lima (2004, p. 55), “[...] *este conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender [...]*”.

Deste modo, esse processo de formação e construção da prática pedagógica poderá ser realizado com mais objetividade se, além da mudança de postura docente, a organização de uma estrutura curricular que supõe momentos de reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas que compõe esta estrutura curricular ocorrerem de forma dialética, interligando racionalidade técnica com a racionalidade prática.

Em contrapartida, Jodelet (2001, p. 27) afirma que “[...] a multiplicidade das perspectivas desenha territórios mais ou menos autônomos, em função da ênfase dada a aspectos específicos dos fenômenos representativos”. Assim, a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito), que caracteriza a representação como forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto.

Assim, a representação social que o docente possui sobre o processo de formação e sobre o sujeito a ser formado, confere ao pós-graduando elementos de suma relevância na construção da sua prática pedagógica.

3.4.3 Categoria: Quanto a relação entre o currículo prescrito e a prática pedagógica

Para empreendermos a análise da terceira e última categoria, formulamos um rol contendo seis perguntas. O intuito com este bloco que compõe o questionário com perguntas abertas teve como premissa coletarmos dados que nos fornecesse elementos para alinhavarmos a relação existente entre o currículo prescrito para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e a prática pedagógica desenvolvida junto aos pós-graduandos. Assim, solicitamos às professoras que compõe o grupo em estudo que respondessem ao seguinte questionamento: **Nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em que leciona existe esta inter-relação?**

A este questionamento, a **Profa AR** responde afirmativamente, apesar de apontar que existe uma lacuna entre o que é proposto e o que é praticado. Segundo a **Profa AR**, que atua na área de Didática:

“[...] a relação é refletida em tempo integral, pois há o desenvolvimento da consciência crítica sobre o currículo e suas dimensões e desdobramentos. É fato que habitualmente percebemos que existe uma lacuna entre o que é proposto e o que é praticado. Não coloco em questão a qualidade de um ou outro, mas a clareza que esse fato revela; um processo de construção do currículo que não é realizado coletivamente e que não há apropriação, pois só atores não se vêem contemplados no currículo. Isso mais uma vez é foco de reflexão sobre o currículo oculto”.

A **Profa LP** ratifica a resposta da **Profa AR** no sentido de afirmar que existe uma forte intenção neste sentido, mas o almejado nem sempre é atingido, apesar de todo o comprometimento dos profissionais envolvidos. Assim, ela acredita que:

“[...] haja uma forte intenção neste sentido. As reuniões e discussões coletivas caminham nesta direção. Contudo, nem sempre o almejado de fato consegue ser atingido em sua plenitude. Mas existe um movimento muito intenso em direção a isso; movimento este que ganha força na seriedade e no compromisso dos profissionais envolvidos”.

A **Profa MM** responde afirmativamente, pautado num esforço contínuo dos atores envolvidos. Ela afirma que:

“A prática pedagógica concretiza o currículo. Se a pergunta se refere à coerência entre os objetivos que norteiam o currículo e sua realização no exercício cotidiano da prática pedagógica, esta é a busca de todo Projeto Educacional. No caso do nosso curso este esforço está sempre presente na busca da aprendizagem significativa possibilitada por uma metodologia de ensino-aprendizagem inspirada numa Pedagogia Sociopsicodramática, voltada para a co-criação. As reuniões pedagógicas, a articulação entre os professores, são possibilitadoras desta inter-relação, pautada na ética”.

Finalizando, a **Profa SS** afirma que

“[...] sim, existe. Pelo menos no que posso observar, não só em relação à minha disciplina, mas também às outras ministradas pelos colegas, há esta preocupação e esta postura”.

A segunda pergunta deste bloco refere-se **às disciplinas que colaboram na formação de conceitos referentes ao domínio de conhecimentos e experiências profissionais no curso de Pós-Graduação Lato Sensu lecionado.**

Neste contexto, a **Profa AR** afirma que a Didática contempla este aspecto da formação. Segundo ela,

“[...] várias são as disciplinas, depende do curso. Mas com certeza, minha disciplina – a Didática – contempla este aspecto”.

A **Profa LP** aponta a dificuldade na hierarquização das disciplinas que compõe o currículo. Ela coloca que

“[...] se a matriz curricular é um fractal, cada qual tem a sua contribuição”.

A **Profa MM** aponta a dificuldade de se hierarquizar as disciplinas, de forma fragmentada. Ela afirma que este aspecto irá depender do desenho curricular do curso em questão. Assim, a **Profa MM** aponta que:

“Considerando a natureza do Curso e sua proposta curricular articulada não é possível responder às perguntas acima de forma fragmentada, nomeando disciplinas. Retomo o desenho curricular estruturado nas áreas Teórica, Metodológica - Técnica e Vivencial-Prática. Em cada uma delas, com ênfase diferenciada, há lugar nas diferentes disciplinas que as compõe, para o domínio de conceitos e a reflexão sobre experiências; formação crítica para a análise da sociedade; formação filosófica/homem e análise crítica de modelos de sociedade [...]”.

Por fim, a **Profa SS** afirma que

“[...] todas as disciplinas ministradas no curso são importantes, cada qual traz elementos fundamentais para isso”.

Na análise das duas primeiras questões deste bloco de perguntas que compõe a terceira categoria de análise, podemos afirmar que ensinar, é comunicar um conteúdo, passar a mensagem e transformá-las ao nível das práticas educativas. Assim, o ensino cobre dois campos de práticas: o da informação e o campo da transformação da informação em saber pela prática relacional e pela ação do professor. De acordo com Altet (2000, p. 15), *“[...] a pedagogia engloba o domínio da relação interpessoal e social que intervém no tratamento da informação e a sua transformação em saber, na situação real do microsistema que é a sala de aula”.* Desta forma, na prática do professor em

sala de aula, duas funções são interligadas e complementares: uma função didática e uma função pedagógica. Na análise destes dados, é possível afirmar que cada uma das disciplinas que compõe a grade curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, possui um aspecto didático-pedagógico em seu bojo. Corroborando com esta assertiva, Hargreaves, Earl & Ryan (2001, p.177), afirmam que *“[...] dentro de cada disciplina, existe uma combinação única de factos, conceitos, afirmações e padrões de raciocínio”*. Neste contexto, a aprendizagem significativa envolve a articulação da informação e a sua inter-relação com o conteúdo das diferentes disciplinas.

No campo das Representações Sociais, Dotta (2006, p.17) aponta que *“[...] toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. De forma conjunta, uma representação social é a organização de imagens e linguagens, porque ela realça e simboliza atos e situações que se tornam comuns”*. Sendo assim, toda representação social opera como reprodutora que envolve um remanejamento de estruturas, de elementos, reconstrução de dados, valores, regras e noções. Dentro desta análise, a inter-relação entre currículo prescrito e a prática pedagógica, bem como a organização de disciplinas responsáveis pela aquisição de conhecimentos e experiências profissionais provocam nos pós-graduandos estímulos, alterando o significado das respostas e facultando o surgimento da primeira sistematização do conceito de representação pelo próprio autor. Segundo Moscovici (1978, p. 26), *“[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”*.

Desta forma, esta inter-relação é fundamental para que o pós-graduando reelabore segundo sua própria conveniência o conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a critérios variados em um contexto social determinado.

A terceira pergunta desta categoria de análise: **Quais disciplinas do curso que leciona apontam a preocupação com a formação crítica para a análise da sociedade**, teve como premissa o desenvolvimento da análise crítica da sociedade contemporânea.

Para este questionamento, a **Profa AR** ratifica a resposta ao questionamento anterior. Segundo ela,

“[...] podem ser diversas ou poucas, mas com certeza, minha disciplina – a Didática – contempla este aspecto”.

A **Profa LP** aponta

“[...] concepções epistemológicas, Avaliação de aprendizagem, Currículo e Cultura Escolar, Metodologia da Pesquisa (porque intimamente articulada à história da Ciência, para além dos métodos e técnicas da pesquisa)”.

Em resposta, a **Profa MM** elenca:

*“[...] o enfoque metodológico do curso - Formação em Psicodrama” se enraíza abordagem Moreniana, enquanto visão de Homem e de mundo, compromissados com o desenvolvimento da Espontaneidade e Criatividade pessoal e social. Busca articular: **vivência-reflexão** e estudo **teórico-prática profissional**, movendo-se nos territórios **filosóficos, científico e estético** na construção do papel profissional do psicodramatista, sensível ao contexto histórico e capaz de desenvolver uma postura ética e de investigação constante, junto à realidade onde se insere. A abordagem Moreniana aponta para uma **relação com o conhecimento**, enquanto herança social e produção contínua, onde cada homem se recria e faz de existência (ação e sentido) campo de construção a ser compartilhado. À luz desses pressupostos, as disciplinas se estruturam nas áreas: teórica, metodológica-técnica e vivencial - prática, culminando na produção da monografia final”.*

A **Profa SS** aponta que a reflexão crítica perpassa todas as disciplinas.

Assim, afirma que

“[...] o que determina isso não é uma disciplina ou outra, mas sim o projeto do curso como um todo. É mais uma postura frente ao conhecimento, que em geral os professores têm, do que um conteúdo programático de determinada disciplina”.

O quarto questionamento desta categoria: **Quais as disciplinas que colaboram na formação de conceitos referentes à formação filosófica/homem no curso que leciona**, teve o condão de buscar conhecimentos filosóficos para a construção da prática pedagógica.

Dentro deste contexto, a **Profa AR** ratifica a resposta das duas questões anteriores.

A **Profa LP** também reafirma a resposta dada às duas questões anteriores.

A **Profa MO** aponta a disciplina “[...] *Fundamentos Psicopedagógicos*”.

A **Profa MM**, além das disciplinas elencadas no item anterior, aponta:

“[...] Atos Socionômicos – (encontro com o Psicodrama). Trata-se de uma disciplina obrigatória para os alunos e que é aberta à comunidade. Mensalmente recebemos professores convidados do curso ou da comunidade psicodramática que realiza uma vivência seguida de elaboração da temática tratada e do caminho percorrido. Nesta ocasião, os alunos de diferentes turmas se reúnem com pessoas interessadas, de diferentes procedências e pensamos juntos a partir das cenas de nosso cotidiano exploradas a cada vez, por diferentes Métodos do Psicodrama, nosso contexto social, as redes relacionais em que estamos tramados, nossa visão de ser humano e a sociedade sonhada. Afinal, o fundador do Psicodrama, Jacob Levy Moreno (1889 – 1974) em sua proposta de Revolução Criadora, nos desafia sempre a buscar a transformação, construindo “competência relacional” em vários planos: interpessoal, grupal e societário”.*

** Socionomia é a denominação última de Moreno, para toda sua produção, conhecida popularmente como Psicodrama. A rigor, psicodrama é apenas um de seus métodos.*

De acordo com a **Profa SS**:

“Como leciono em cursos de Humanas, creio que esta é uma preocupação constante de todos os professores. De maneira geral, a maioria dos professores traz elementos dessa formação a partir do conhecimento que expõem. De forma mais específica eu diria que a disciplina de Filosofia da Educação, talvez seja a que trabalha esta questão de forma mais pontual”.

A partir das respostas dadas pelas professoras — sujeitos pesquisados — nota-se uma grande preocupação com a formação do homem numa perspectiva humanística, o cuidado para com a hierarquização e fragmentação de disciplinas e o processo intrínseco de auto-conhecimento. Segundo Correia (1998, p. 182), “[...] a tendência para que o desenvolvimento – ou seja, o processo de sair de si – já não se pense numa relação dicotômica como envolvimento, mas como complementaridade contraditória que subentende um *revisitar em si* [...]”. Desta forma, a preocupação com a formação filosófica do pós-graduando busca questionar seriamente as noções de construção do homem, dentro de um contexto sociológico, filosófico e antropológico,

desempenhando um papel central na estruturação das modernas modalidades de se pensar e praticar a educação. O que se busca apontar com esta análise é a reafirmação não só da formação técnico-científica do pós graduando, formação esta pertencente aos domínios da racionalidade técnica, pois segundo Correia (1998, p. 184), “[...] os homens não são apenas objectos dotados de uma realidade que transcende os seus discursos, mas são sujeitos que não só se narram como discurso, mas que também se constroem nessa narrativa [...]”. Na dinâmica de sala de aula, tão importante quanto os textos, está o contexto em que essa dinâmica é desenvolvida, considerando as estruturas como regras gerais de interpretação, contribuindo para a elucidação deste processo de formação, dentro de um contexto real. Assim, elementos pertencentes ao paradigma da racionalidade prática, poderiam tornar-se o elo favorecendo a construção social dos saberes, a sua organização e transmissão, bem como a interação entre o processo de ensino-aprendizagem na aula, no sujeito-professor e nas práticas e métodos de ensino.

Em contrapartida, explicar uma representação social ao nível da avaliação social significa, portanto, determinar a condição social que a originou e justificar a relação estrutural entre ambas.

Assim, a partir da definição em relação ao tipo de sujeito que se quer formar, a matriz curricular passa a desempenhar fundamental papel nesta estruturação e, conseqüentemente, nesta formação.

O quinto questionamento: **Quais as disciplinas que apontam a preocupação com a formação de análise crítica de modelos de sociedade no curso que leciona**, procura desvelar que tipo de sujeito está justaposto ao modelo de sociedade.

Desta forma, a **Profa AR** ratifica a resposta dada às questões anteriores.

A **Profa LP** acrescenta a importância das disciplinas

“[...] que trabalham com o eixo ontológico: Filosofia, História, Sociologia”.

A **Profa MO** amplia o olhar para as disciplinas de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso. Segundo ela:

“[...] as disciplinas presentes no currículo como Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, possibilitam a análise de situações problemas, estudos de caso ou a busca para solução de problemas a partir do referencial teórico desenvolvido também por outras disciplinas”.

A **Profa MM** ratifica a resposta dada ao questionamento anterior.

Por último, a **Profa SS** aponta que:

“Da mesma forma, também acho que esta é uma questão que perpassa as disciplinas como um todo. Todo curso que tem um projeto crítico, que emprega análises críticas do modelo social vigente, acaba por apresentar o conhecimento a partir deste enfoque, independente desta ou daquela disciplina”.

Finalizando as questões desta terceira categoria de análise, foi solicitado às professoras —sujeitos pesquisados— que respondessem ao seguinte questionamento: **Qual sua definição ou concepção de Currículo.**

A este questionamento, a **Profa AR**, apoiada em Goodson (1995), afirma que

“O currículo não é neutro e possui papel social: 1) na produção de sujeitos dotados de classe, raça e gênero; 2) na expressão, representação ou reflexo de interesses sociais determinados e; 3) na produção de identidades e subjetividades sociais”.

A **Profa LP** acrescenta novos elementos à análise, afirmando que

“[...] dentre as múltiplas definições de currículo, as que mais me agradam são as atinentes à perspectiva culturalista, defendida, dentre outros curriculistas brasileiros, por Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. As teorias críticas de currículo podem ser subdivididas em distintas vertentes, como a reconceptualista, a neomarxista, a fenomenológica, a hermenêutica, dentre outras. As que adquirem um enfoque culturalista responsabilizam o status quo pelas desigualdades e injustiças sociais. Erguidas em meio a um sentimento de desconfiança, questionamento e transformação radical, criticam as concepções curriculares funcionalistas e propõem que o foco dos estudos se desloque do como fazer, para o que o currículo faz. Ao invés de o que e como ensinar, os teóricos de currículo defensores da abordagem culturalista propõem uma discussão em torno da seguinte questão: por que ensinar tais conhecimentos e não outros? [...]”.

A **Profa MO** entende o currículo como

“[...] um campo, espaço ou lócus que viabiliza a formação na educação básica e educação superior. Neste campo, convergem: diferentes áreas de conhecimentos, decisões políticas, concepções educacionais, tendências pedagógicas e pesquisas que direcionam as ações dos especialistas e docentes”.

A **Profa MM** ratifica a resposta dada às questões anteriores.

Finalizando, a **Profa SS** afirma que o Currículo

“[...] é uma “carta de intenções”, ou seja, é a forma como se apresenta um determinado curso. A proposta inicial é o currículo, mas que certamente ao longo do curso acaba por se transformar, uma vez que as expectativas e experiências dos alunos interferem, no sentido de aprimorá-lo; eu diria que o currículo está em constante mutação, pois é mais um processo de construção, onde os partícipes (professores, coordenadores e alunos) contribuem todo o tempo para o seu aprimoramento”.

Neste sentido, é verificável a importância dada ao Currículo, enquanto espaço de intenções, que ora pode compor a formação de um sujeito autônomo, liberto, ora um sujeito formado de maneira fragmentada, desconexa e alienado frente a contextos mais amplos. Segundo Pacheco (2001, p. 46)

[...] não há uma definição única e verdadeira de currículo porquanto tem sido um permanente campo de debate e investigação. [...] a investigação curricular depende muito das teorias curriculares e estas evoluíram em dois sentidos: determinar o conhecimento que é ensinado (postura filosófica); estruturar as formas de organização do currículo (engenharia curricular).

Desta forma, as duas perspectivas se inter-relacionam em um modelo de causa-efeito, tanto comportamental quanto cognitiva, valorizando a natureza da aprendizagem e do processo mental que a determina. Vale destacar que toda investigação curricular procura atender os aspectos motivacionais dos alunos, a organização de modelos e métodos de ensino, a organização dos recursos e

materiais didáticos, a estruturação de conteúdos, bem como os critérios e parâmetros de avaliação.

Neste contexto, o desenho curricular oferece uma perspectiva diferente daquilo que se faz em sala de aula. Consideramos então que, a visão do conhecimento resultante desta perspectiva, gera um posicionamento do docente, enquanto investigador, num processo dialético.

Assim, é fundamental a mediação docente. Segundo Anastasiou & Alves (2005, p. 16) o docente *“[...] prepara e dirige as atividades e as ações necessárias e buscadas nas estratégias selecionadas, levando os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento”*.

Nesta análise, a aprendizagem significativa pressupõe a compreensão e a apreensão do conteúdo pelo pós-graduando e pelos próprios professores em permanente aprendizado. Assim, é essencial o desenvolvimento de um conjunto relacional, possibilitando ao aluno modificar o sistema inicial. Segundo Machado (1994, p. 21):

Compreender é apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento; é vê-lo em suas relações com os outros objetos ou acontecimentos. Os significados constituem, pois, feixes de relações que por sua vez se entrecruzam, se articulam em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente, e em permanente estado de atualização.

Este processo de apreensão e sua conseqüente atualização estão diretamente ligados a quatro tipos de conteúdos, segundo Zabala (1998): os conteúdos factuais, os conteúdos procedimentais, os conteúdos atitudinais e a aprendizagem de conceitos. Cada uma dessas aprendizagens exige um rigoroso processo de elaboração curricular; a necessária intencionalidade e o rigor acadêmico, por parte dos docentes e o comprometimento com o processo de aprendizagem, por parte dos alunos. Desta tríade – currículo, docente e aluno – encontra-se a chave para a interligação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

No campo da Teoria das Representações Sociais, a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras, gestos e veiculadas nas mensagens e

imagens midiáticas. Jodelet (2001, p. 21), afirma que “[...] *as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social*”.

Assim, as representações sociais orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Por ser um fenômeno social, envolve a pertença social dos indivíduos, gerando daí, as implicações afetivas e normativas, com a introjeção de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamentos, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social.

Portanto, um olhar mais analítico para o modelo curricular presente nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, bem como com a prática docente desenvolvida pelos professores atuantes nesta modalidade de ensino, baliza-se na necessidade de se interligar uma formação científica a uma formação pedagógica que conduzisse ao exercício de uma atividade profissional que preparasse para a vida profissional.

Neste contexto, não se trata apenas de mudanças de paradigmas curriculares, mas principalmente, de mudanças de mentalidade e de formas de ensinar. Todavia, esta mudança deverá ser clarificada pela compreensão do que seja ensino, analisado com competência, inseridas nesta análise, a precisão científica e técnica, assim como o rigor filosófico. Sob esta ótica, competência significa teoria e prática para a execução do exercício docente. Teoria, termo abarcado pela racionalidade técnica, ou seja, todos os conhecimentos advindos de uma área específica de atuação. Prática, contida no bojo da racionalidade prática, contemplando as nuances presentes na prática docente e na forma como a teoria é socializada no espaço educacional, *lócus* da aprendizagem.

Assim, a interação entre teoria e prática, desenvolvida no espaço educacional, nos remete à idéia de um processo de comunicação interpessoal ancorado num sistema social em que são engendradas várias formações, num processo dialético e global.

Com esta análise, para efeito de sistematização dos elementos selecionados, elaboramos a figura 3, tendo como eixo central o currículo e, a partir da definição desta matriz, alguns elementos necessários para uma formação global:

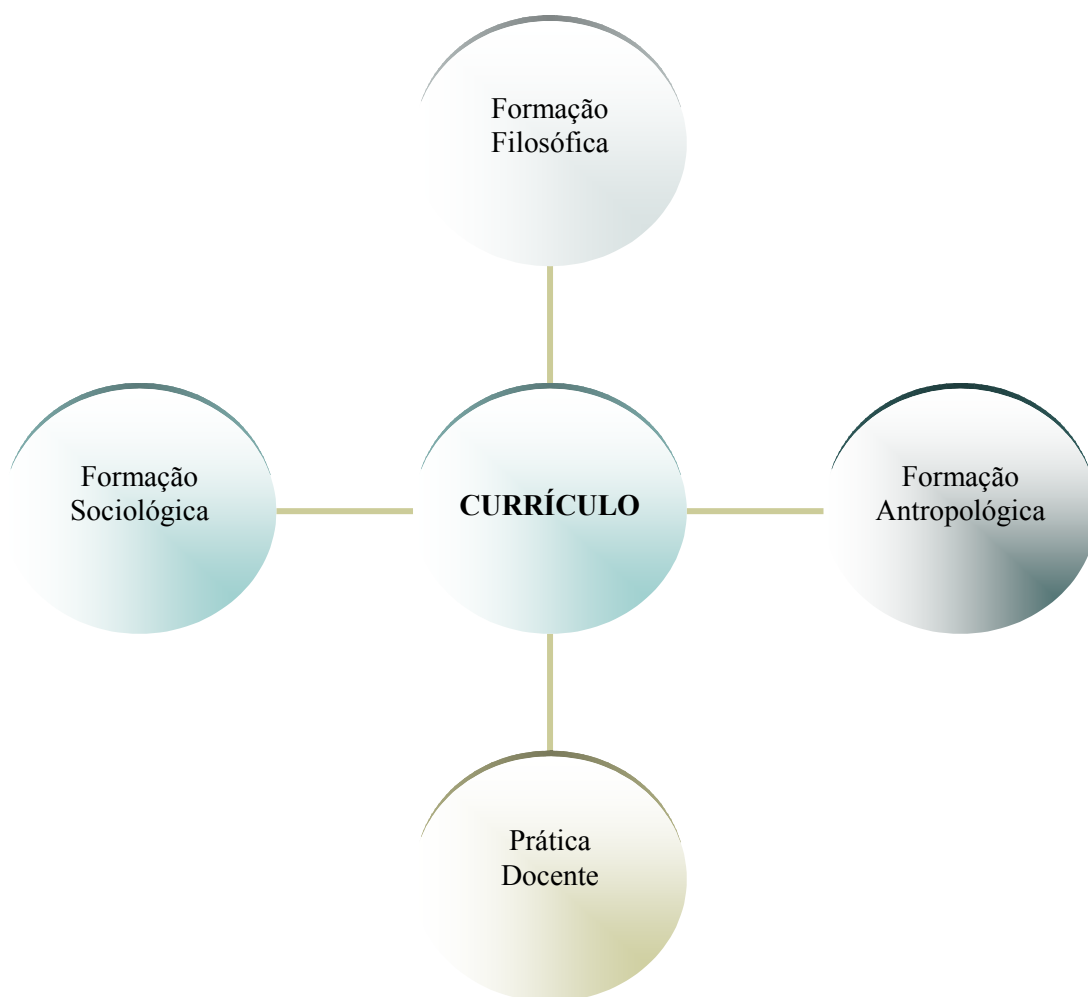


Figura 3 – Currículo e os elementos que o compõe

Assim, de acordo com a análise efetuada, o currículo, por constituir-se em um artefato social e cultural, deve procurar atender às demandas filosóficas, antropológicas e sociológicas, pautadas numa prática pedagógica que conduza os pós-graduandos a uma análise crítica e, conseqüentemente, possibilitando um entrelaçar entre os conteúdos pertencentes à racionalidade técnica e a humanização desta formação, campo da racionalidade prática.

Currículos mais amplos e professores que se considera que devem intervir em funções, objetivos e conteúdos muito diversos, levam, definitivamente, a uma transformação das relações pedagógicas.

J. Gimeno Sacristán (2000)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ELOS ARTICULADORES ENTRE O CAMPO CURRICULAR, RELAÇÕES INTERPESSOAIS E PRÁTICA DOCENTE

Os elos articuladores entre o campo curricular, relações interpessoais e prática docente é a proposta destas considerações. Assim, ao longo destas considerações finais, uma breve síntese consolidada nos dados coletados no grupo em estudo, bem como no questionário com perguntas abertas relacionará aos campos teóricos, possíveis apontamentos de mudança na prática pedagógica do professor enquanto mediador das relações estabelecidas no *lócus* educativo, rumo a uma aprendizagem significativa.

Assim, o cenário da Pós-Graduação *Lato Sensu*, a prática docente e as representações sociais acerca da importância das relações interpessoais para uma prática pedagógica bem sucedida se constituíram no feixe de análise deste estudo.

Esta pesquisa de campo teve como objetivo identificar qual(is) a(s) representação(ões) social(ais) dos professores que ministram aulas nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* acerca das relações interpessoais como possível elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, rumo a uma prática pedagógica bem sucedida. Desta feita, o problema de fez explícito.

Para tanto, foi delineado o cenário da Pós-Graduação *Lato Sensu*, o campo curricular e os elementos que o moldam, dando ênfase aos peremptórios sociais, filosóficos, políticos e culturais do conhecimento educacional organizado, buscando identificar os conhecimentos, valores e habilidades considerados verdadeiros e legítimos em contextos definidos, investigar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas e qual sua influência em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Este pressuposto está aportado no princípio de que uma matriz curricular, além de sistematizar, fundamenta decisões epistemológicas acerca de um conjunto organizado de análise, interpretações e compreensões dos fenômenos e práticas docentes.

Concomitante ao campo curricular, as relações interpessoais e a prática pedagógica formaram vetores de análise, considerando que a tríade matriz

curricular, relações interpessoais e prática docente são elementos interligados, não havendo como pensá-los de forma isolada, pois toda prática pedagógica do professor em sala de aula contém em seu bojo, o aval de uma matriz curricular e a forma como os elementos pertencentes a esta matriz curricular se desenvolvem dentro do contexto educacional.

Desta forma, elementos como a análise crítica da sociedade, a formação filosófica, competências desenvolvidas, elaboração de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, concepção de currículo e a importância dada às relações interpessoais permearam as discussões para a configuração da constituição curricular nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e a consideração das relações interpessoais como um possível elo entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

Assim, os elementos constitutivos do currículo e sua interface com a prática docente forneceram subsídios para que identificássemos qual representação social os professores que ministram aulas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* possuem sobre as relações interpessoais como uma competência a ser desenvolvida, conduzindo a uma aprendizagem significativa.

A sua normatização e o enfoque técnico de sua formação, considerando o modelo francês-napoleônico, conferem aos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* o caráter conteudista, de acúmulo de conhecimentos historicamente construídos.

Se considerarmos que os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* cuidam da formação docente, o seu currículo deveria contemplar saberes necessários a fornecer o embasamento pedagógico para a atuação em sala de aula. Diante deste quadro, o currículo dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* contém em seu bojo, disciplinas técnicas que visam à formação teórica, todavia, parece desconsiderar a formação pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade desta formação. O currículo dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, também não raro, ao abstrair de sua formação a competência pedagógica ou a racionalidade prática, terminologia utilizada neste trabalho de pesquisa, subtrai do futuro professor os conhecimentos advindos das disciplinas pedagógicas e, conseqüentemente, ao ingressar para a docência do ensino superior, terá como foco de atuação a competência técnica, ou seja, o conteúdo programático da disciplina que pretende ministrar. Todavia, o grande

questionamento que permeia esta discussão se refere à qualidade pedagógica da socialização deste conteúdo ministrado.

Os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* precisam contemplar em seu currículo, tanto elementos técnicos — *teoria* — quanto elementos pedagógicos — *prática* —, pois teoria e prática, articuladas dialeticamente, conferem ao professor, no seu processo de formação, informações essenciais para uma prática pedagógica bem sucedida. Portanto, a interligação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, seria o grande mote do processo de formação docente.

Considerando os elementos ocultos¹³ do currículo, as relações interpessoais, conduzidas como possível elo de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, seria o condão que favoreceria a diminuição da distância entre a teoria e a prática, tornando o professor um mediador no processo de aprendizagem, na medida em que confere ao aluno, futuro professor, a co-responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem.

Assim, com o objetivo de averiguar a prática pedagógica do professor dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e saber qual a representação social que esses professores possuem acerca das relações interpessoais como possível elemento de mediação entre a teoria e a prática — racionalidade técnica e racionalidade prática — iniciamos o processo de coleta de dados, através de grupo focal e procedemos a sua análise, tendo como aporte metodológico de pesquisa, a Teoria das Representações Sociais.

Após a realização do grupo focal, com a finalidade de ampliarmos complementarmos a discussão sobre a constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, elaboramos um questionário com questões abertas, enviado por correio eletrônico, para o mesmo grupo de professoras, integrantes do grupo focal.

Assim, a constituição do currículo, a concepção de sujeito e sociedade, bem como as disciplinas consideradas importantes para esta formação tiveram o condão de fornecer subsídios teóricos para a análise da prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, captar a representação social desses

¹³ Elementos não abarcados explicitamente na constituição curricular.

professores a respeito das relações interpessoais como possível elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

Tendo como suporte de pesquisa a Teoria das Representações Sociais, buscamos questionar a objetividade da realidade social, considerando que toda realidade é representada por indivíduos e pelos grupos, sendo renovada num sistema sócio-cognitivo. Assim, a experiência grupal se incorpora às estruturas cognitivas individuais. Portanto, as representações sociais determinam as práticas sociais e por elas são determinadas. Partindo deste pressuposto, a representação social que o professor possui acerca das relações interpessoais conduz a sua prática docente, criando conceitos e imagens, de forma a se relacionar com outras pessoas. Neste contexto, a qualidade destas relações e seu impacto sobre a aprendizagem é o mote da discussão.

Como dito, com a finalidade de captar a representação social dos professores da Pós-Graduação *Lato Sensu* acerca das relações interpessoais como elemento de mediação, foi utilizado, como aporte metodológico, a constituição de grupo focal e o questionário com questões abertas. Assim, a partir de categorias previamente selecionadas para o grupo focal, ou seja, *Categoria de Identificação – As Relações Interpessoais; Categoria Relacional – As Relações Interpessoais na Prática Pedagógica; Categoria de Representação – O Professor: elemento essencial da mediação*, foram identificados os conceitos de ancoragem e objetivação, elementos constitutivos da Teoria da Representação Social.

A categoria de identificação foi organizada em dois momentos distintos. O primeiro momento identificou o objeto proposto — Relações Interpessoais —. O segundo momento atribuiu uma imagem a este objeto — Relações Interpessoais — que se configurou na própria representação social acerca do objeto proposto.

Assim, a representação social que os professores da Pós-Graduação *Lato Sensu*, representados pelos sujeitos selecionados para compor o grupo em estudo, possui acerca das Relações Interpessoais como possível elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, foi identificada através das imagens que foram atribuídas aos conceitos abstraídos da análise dos dados coletados no grupo focal. Desta forma, as representações sociais que emergiram no grupo focal acerca das relações interpessoais foram

as seguintes: estrela; espiral em formato de mandala; uma mãe segurando um bebê; um abraço (um círculo); sol; bolinhas e flechinhas não estáticas; palco social.

Na análise destas representações, evidenciou-se o caráter sociométrico, demonstrando figuras de inter-relações, respeitando as proximidades e os distanciamentos que as próprias figuras simbolizam.

A segunda categoria de análise teve como objetivo identificar, através de construções singulares, se os professores selecionados para compor a amostra relacionam as relações interpessoais com sua prática pedagógica.

Esta categoria forneceu subsídios para identificar na prática pedagógica dos sujeitos que compõem a amostra, o elemento relacional como elo de mediação.

A terceira etapa da análise buscou identificar qual a representação social que os professores possuem acerca das relações interpessoais como elemento de mediação, articulando os conhecimentos técnicos com a prática pedagógica e a importância do professor na condução das relações que são estabelecidas em sala de aula.

Neste contexto, o professor foi identificado como o elemento fundamental na condução das relações interpessoais e considerado o mediador deste processo. Foi confirmada a hipótese desta pesquisa no que tange à importância das relações interpessoais como elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

Na análise dos dados, foi identificada uma categoria emergente — valorização da competência técnica — que demonstra que, apesar da importância dada pelos professores pesquisados às relações interpessoais, a estrutura dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, ainda privilegia o conhecimento técnico em detrimento ao conhecimento pedagógico.

Para a análise do questionário com perguntas abertas foram selecionadas as seguintes categorias: *em relação ao currículo prescrito para os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu; em relação aos projetos de intervenção; quanto a relação entre o currículo prescrito e a prática pedagógica.*

A primeira categoria de análise teve como premissa verificar a ênfase dada ao processo de formação, bem como as competências desenvolvidas na formação do pós-graduando. Assim, após analisarmos as respostas contidas

nas duas perguntas que fazem parte desta categoria constatamos que a competência técnica, a competência pedagógica e a inter-relação entre teoria e prática permearam as respostas das professoras, sujeitos da pesquisa.

Na segunda categoria de análise, o propósito foi analisar os elementos da prática pedagógica apresentados aos pós-graduandos ao longo do curso. Após empreendermos a análise desta categoria, constatamos que as concepções sobre ensinar a aprender englobam alguns elementos. Dentre eles, destacamos: conhecimento prático, prática educativa, conhecimento de si, métodos de ensino, elementos curriculares, conhecimento dos alunos e de matérias, compondo um processo metacognitivo.

Para a terceira categoria de análise, elementos como a inter-relação entre currículo e prática pedagógica, as disciplinas que apontam para a formação de sujeito e sociedade, bem como a preocupação com a escolha das disciplinas que irão compor a grade curricular, foram o mote da análise empreendida.

Assim, após a análise das respostas aos questionamentos que compõe esta categoria, verificamos que a matriz curricular, para atender aos pressupostos de uma formação global deve conter em seu bojo, a formação filosófica, sociológica e antropológica, elementos essenciais para uma prática pedagógica que tem a preocupação de formar um sujeito crítico, capaz de atuar em uma sociedade estratificada e hierarquicamente organizada.

Neste contexto da pesquisa, a questão central estava focada na prática pedagógica e na constituição curricular dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Assim, a hipótese que norteou o desenvolvimento da pesquisa encontrava-se subjacente às relações interpessoais como um dos possíveis elementos de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

Desta forma, com a análise dos dados coletados, abstraímos as representações sociais dos professores acerca das relações interpessoais, bem como dos elementos considerados importantes para a constituição curricular e verificamos que, apesar da importância dada aos elementos pertencentes à racionalidade prática, a estrutura organizacional de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, ainda privilegia o conhecimento técnico, campo da racionalidade prática.

Desta forma, respeitando os limites desta pesquisa, considerar o Currículo como campo de atuação de ações a serem empreendidas no espaço de formação, *lócus* de aprendizagem dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, bem como a prática pedagógica dos seus professores podem se converter em elemento de interação entre o sujeito – professores e alunos – e o objeto – conhecimento a ser adquirido, bem como práticas a serem engendradas.

Considerar o Currículo bem como os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* numa perspectiva social e pedagógica crítica, porém humana, capaz de romper com o fetichismo de uma educação dita tradicional, onde o conhecimento técnico se sobrepõe ao conhecimento teórico-prático, seria um elemento capaz de considerar a especificidade da formação para o exercício do magistério superior, rumo a uma formação docente que conduza a uma aprendizagem cognitiva, cultural e social, se constituiu no objetivo deste trabalho de pesquisa.

Neste contexto, considerando os limites e possibilidades deste trabalho, esperamos ter contribuído com todos aqueles que se preocupam com uma formação integral, onde os conhecimentos técnicos e práticos sejam considerados com o mesmo grau de importância e as relações interpessoais pedagógicas possam se constituir, de fato, em um dos elementos desta mediação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude (org). *De Exclusion sociale, insertion et prévention*. Saint-Agne: Eres, 1996.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs). *As Relações Interpessoais na formação de Professores*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ALTET, Marguerite. *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.

ANASTASIOU, Lea das Graças C.; ALVES, Leonir P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Santa Catarina: UNIVILLE, 2005.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. *Escola, cultura e clima: ambigüidades para a administração escolar*. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1998.

CAETANO, Ana Paula. *A complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores: um estudo comparativo entre as situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora, 2004.

CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, 2003.

CORREIA, José Alberto. *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Editora Porto, 1998.

DOISE, Willem. Lês représentations sociales. In: R. GHIGLIONE, C. BONNET & J.F. RICHARD (Eds.). *Trailé de psychologie cognitive*. Paris: Dunod, 1990, vol II, p. 111-174.

DOTTA, Leanete Thomas. *Representações sociais do ser professor*. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

DURKHEIN, Emile. *Représentations individuelles et reprénentations colectives*. In: Sociologie et philosophie. Paris: PUF, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à práticas educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GILLY, Michael. *As representações sociais no campo da educação*. In: JODELET, D.(org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-342.

GIROUX, Henry. *A escola crítica e a política cultural*. Trad. Dagmar M.L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Attílio Brunetta. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. *Educação para a Mudança: reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Editora Porto, 2001.

JODELET, Denise. *Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie*. In: S. MOSCOVICI (Ed.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses universitaires de France, 1984, p. 357-378.

_____. *Civils et brédins. Rapport à la folie et représentations sociales de la maladie mentale*. Tese de Doutorado. Paris: EHESS, 1985.

_____. (org). *As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LE BOTERF, Guy. *De la compétence*. Essi sur um attracteur étrange. Paris: Lês Editions d'organization, 1994.

MACHADO, N. J. *Conhecimento como rede: a metáfora como paradigma e como processo*. São Paulo: USP, IEA, n. 9, março, 1994.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Capacidade pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Os Muitos Brasis: Saúde e população na década de 80*. Rio de Janeiro: Hucitec, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org). *Escola e aprendizagem da docência: processos de Investigação e formação*. São Paulo: Edufscar, 2002.

MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. 16 ed. London: Sage Publications, 1997.

MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

MOSCOVICI, Serge. *La psycanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____. *Social influence and social change*. Londres: Academic Press, 1976.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. The phenomenon of social representations. In: R.M. FARR & S. MOSCOVICI (Eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 3-69.

_____. *Sobre representações sociais*. Trad. Clélia Nascimento Schulze para circulação interna. Núcleo de Psicologia Social, Departamento de Psicologia. Santa Catarina: UFSC, 1985.

_____. *Social representations: Explorations in social psychology*. Oxford: Polity Press, 2000.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.

PEREIRA, J.E.D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ, Francisco G. e CASTILLO, Daniel P. *La mediación pedagógica*. Argentina: Ediciones Ciccus la Cruja, 1999.

PIMENTA, Selma G. *Formação de Professores: os saberes da docência*. In. Educação e Debate. Mauá: Secretaria da Educação de Mauá, 1998.

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

REPUSSEAU, J. *Homo docents. L'action pédagogique et la formation des maîtres*. Paris: Bourrelier-Education, 1972.

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Intelivros, 1972.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GOMÉZ, A.I. *Compreender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata, 1996.

_____. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

SILVA, Ana Maria Costa. *Formação, percursos e identidades*. Portugal: Quarteto Editora, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALA, Vidiella Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

**MODELO DO QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA TRAÇAR O
PERFIL DO GRUPO EM ESTUDO DA DISSERTAÇÃO
INTITULADA “PRÁTICA DOCENTE E RELAÇÕES
INTERPESSOAIS: UM OLHAR PARA A CONSTITUIÇÃO
CURRICULAR DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO
SENSU”**

APÊNDICE 1

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Prezada Professora

O instrumento proposto tem como objetivo localizar os componentes do grupo focal, no espaço da Pós-Graduação; no tempo e na escolaridade.

Questionário do Professor para traçar o perfil da amostra:

1 - Nome: _____

2 - Além da docência, exerce outra atividade funcional? _____

Qual: _____

3 - Qual sua escolaridade:

- () Especialização concluída
- () Mestrado a concluir
- () Mestrado concluído
- () Doutorado a concluir
- () Doutorado concluído
- () Pós-Doutorado a concluir
- () Pós-Doutorado concluído

4 - Qual a Instituição formadora:

Especialização _____

Mestrado _____

Doutorado _____

Pós-Doutorado _____

5 - Qual (is) o (s) curso (s) que leciona na Pós-Graduação?

6 - Qual (is) a (s) disciplina (s) ministrada(s) na Pós-Graduação?

7 - Há quanto tempo trabalha na Pós-Graduação?

APÊNDICE 2

TRANSCRIÇÃO DAS FALAS DOS SUJEITOS QUE COMPÕEM O GRUPO EM ESTUDO DA DISSERTAÇÃO INTITULADA *“PRÁTICA DOCENTE E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM OLHAR PARA A CONSTITUIÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU”*

APÊNDICE 2

Pesquisadora – Agradeço muito a presença e a disponibilidade de vocês para a gente estar participando desse grupo vocal, que tem como objetivo, coletar dados para compor a dissertação de mestrado, aqui do Programa de Educação e Currículo, na linha de pesquisa formação dos professores. E a temática desta dissertação são as relações interpessoais ou a representação social do professor da pós-graduação, que ministram aula nos cursos de pós-graduação sobre as relações interpessoais, enquanto elemento de mediação. Então, a partir destas discussões, que nós vamos travar aqui, eu espero compor, coletar dados, para poder fazer análise e compor esta dissertação de mestrado. Então, muito obrigada pela presença de vocês. Então, para começamos a nossa discussão eu gostaria que vocês se apresentassem até para que tenha gravado o nome de vocês bonitinho e para que ao fazer a transcrição, os dados seja bastante fiéis colocando a fala para a pessoa certa, para não correremos o risco de haver uma falha na transcrição. Ok? Por favor, professora.

Profa AR – Você quer uma apresentação só nome? Você quer o que?

Pesquisadora – A senhora sinta-se a vontade.

Profa AR – A é? (risos da Profa AR). Para câmera assim? (risos de todas as participantes). Bom, eu sou a **Profa AR**. Sou Doutora em Educação e Currículo, professora aqui da PUC de São Paulo. Atualmente eu dou aulas de didática na licenciatura, sou professora de didática, para as licenciaturas e também ministro aulas em dois cursos, que um deles é Comunicação e Multimeios e o outro Tecnologias e Mídias Digitais. Trabalho há bastante tempo, desde 2000, mais especificamente na área de Educação e Tecnologias, mais especificamente educação à distância. Sou também coordenadora do Departamento de Multimeios do Colégio Santa Marcelina. E, é um prazer estar aqui, com vocês todos, para trocarmos conhecimento. Obrigada

Profa LP – Olá. Meu nome é **Profa LP**. Eu sou professora do Departamento de Fundamentos da Educação da PUC. Fiz o mestrado e o doutorado no Programa de Educação e Currículo e pós-doutorado em Filosofia e História de Educação da UNICAMP. É também um prazer estar aqui com vocês.

Profa SS – Eu sou a **Profa SS**. Fiz mestrado e doutorado em Psicologia Social aqui pela PUC. Atualmente leciono em cursos de *Lato Sensu* aqui no COGEAE e no MEC. Normalmente dou aulas de psicologia social, psicologia do desenvolvimento, psicologia da educação. Eu tenho duas áreas que eu trabalho mais: psicologia social e psicologia da educação. É um prazer estar aqui com vocês.

Profa MC – Eu sou **Profa MC**. Fiz mestrado aqui na PUC, no Programa de Psicologia da Educação. O doutorado eu fiz na USP, na área de Educação e Concentração em Didática. Eu trabalho aqui, no curso de graduação em Pedagogia, no pós *Lato Sensu*, em dois cursos: Magistério para o Terceiro Grau e Fundamentos de uma Educação para o Pensar e recentemente estou no Programa de Psicologia da Educação *Stricto-Sensu*. É isso. Muito obrigada.

Profa MM – Meu nome é **Profa MM**. Sou professora do Departamento de Fundamentos da Educação aqui da PUC. A minha equipe de referência é a Psicologia da Educação e tenho trabalhado no curso de Pedagogia e na licenciatura, tanto no modelo antigo, quanto no modelo atual (PEB). Quanto à pós-graduação *Lato Sensu*, eu coordeno o curso de formação em Psicodrama do Convênio Sociedade de Psicodrama de São Paulo e PUC, e também leciono algumas disciplinas do curso de Psicodrama. Sou Mestre em Educação e Doutora em Psicologia. Obrigada.

Profa MO – Olá, eu sou a **Profa MO** e fiz o meu mestrado aqui na PUC, no Programa de Supervisão e Currículo, depois fiz o doutorado em Psicologia da Educação também na PUC e atualmente eu trabalho na formação docente, tanto no curso de Pedagogia, como de Biologia, formando professores de Ciências e Biologia. E acho muito importante que as questões de relações interpessoais estejam novamente em pauta, nos mestrados e doutorados.

Pesquisadora – Bom, a fim de que a gente trace alguns percursos e para que a gente não se perca nas discussões, eu elaborei um roteirinho só para gente ter mais ou menos quanto ao tempo que a gente vai estar discutindo cada questão e para que a gente não, não nos desfoquemos aqui dos objetivos. Então, o objetivo desta etapa foi investigar os significados e as percepções sobre as relações interpessoais como elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, usando como eixo diretivo à informação e a imagem. Para tanto, utilizei como técnica inicial à explosão de

idéias e foi colocada as seguintes questões: a primeira no que se refere a informação. Qual é a primeira idéia que lhes vem à mente quando se fala em relações interpessoais, nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, como um elemento de mediação. A primeira idéia.

Profa AR – Posso falar?

Pesquisadora – Pode.

Profa AR – Bom, trabalho a bastante tempo em *Lato Sensu* com uma disciplina que é uma das minhas paixões que é a Didática. E, a didática e a mediação, aliás, a mediação é um dos elementos de estudo da didática. Elas estão o tempo toda ai juntas, na realidade e é porque foi também um dos focos da minha pesquisa de doutorado e de mestrado, então quer dizer, eu to completamente impregnada por essa questão. Quando eu fui convidada por você para, para participar desse grupo focal e com essa temática, eu fiquei extremamente feliz porque isso me remeteu à minha pesquisa de mestrado, onde eu trabalhei com mediação, a partir de um conceito que eu desenvolvi que chama Linguagem Emocional. Que é exatamente o foco das relações interpessoais, dentro do espaço de aula. Então, eu acho que as relações interpessoais, num primeiro momento, para gente começar a conversar, eu acho que elas são o alicerce para qualquer relação professor e aluno. É a partir dela que você consegue estabelecer vínculo. É a partir dela que você cria um ambiente satisfatório para a aprendizagem. Então assim, não há a menor possibilidade, na minha concepção, de desenvolver uma aula que não seja pautada nisso. E ai, a mediação, ela traz exatamente todo esse subsídio para que você desenvolva essa relação interpessoal, de uma forma satisfatória para ambos, porque eu acho que tem que ta boa para os dois lados. Então, eu acho que é só para gente começar a conversar alguma coisa, eu vou contribuindo mais na medida do possível. (**Profa AR** ri).

Profa SS – Bom, eu sempre tenho o viés da psicologia. Eu acho que todo encontro de duas ou mais pessoas sempre implica em uma relação interpessoal. Então eu acho que o encontro entre professor e aluno sempre é uma relação, sempre implica numa relação interpessoal como qualquer outra relação. E quando a gente pensa na questão fica parecendo que a relação interpessoal é assim... (dirige-se à professora **Profa AR**) que eu acho que você deve ter discutido muito na sua tese, (dirigindo-se a todas as professoras

novamente) fica parecendo que ela é a grande questão. Mas eu acho que tem que ver mais do que isso, porque já implica, que a relação, o encontro entre professor e aluno já tem uma relação interpessoal ali. Agora, qual é a qualidade, porque esse encontro pode ser ruim. (ri).

Profa AR – Hum...hum... Exatamente.

Profa SS – Não é porque se fala que a relação existe a relação interpessoal é necessariamente seja bom? Às vezes é um problema de, pelo contrário, de desagrado, de enfim. Então, às vezes o pessoal, assim, a gente ouve muito falar, ah... mais tem relação interpessoal. Sim, sempre tem, mas como é que é? Em que isso serve para, como mediador de fato, em que isso serve para auxiliar a aprendizagem ou muitas vezes em que isso serve para atrapalhar?

Profa AR – É, eu acho que tudo vai passar pela qualidade.

Profa SS – Isso...é.

Profa AR – A qualidade da relação, mais a qualidade da própria mediação.

Profa SS – Da própria mediação, exatamente. Porque senão, às vezes, isso ocorre pelo contrário, né? Eu me lembro assim, acho que todo mundo, daquela coisa assim, o meu professor é o de matemática, não é a toa que eu fui fazer psicologia. (Todas riem). Não sei vocês, mas o meu professor de matemática era um homem muito bravo. Então aquilo assim, e ele era o professor de matemática. Então eu nunca aprendi muito bem matemática porque sempre estava ligada àquela idéia daquele homem, muito bravo, muito tal, né? Então eu acho que todo mundo tem um professor, pelo contrário, tem aquele outro que foi um cara tão legal que você se encantou por ele e pela disciplina que ela dá. Eu acho que a gente sempre leva pela cara do que né?

Profa AR – É isso que a gente trabalha, a gente trabalha desde da didática e também trabalhamos com tecnologia, eu e a **Profa LP**, a gente faz um trabalho com ego-história, ou seja, com história de vida.

Profa SS – Isso, isso. É, é.

Profa AR – E aí você identifica muito a qualidade dessas relações e de que forma elas interferem nas escolhas que você faz, nas próprias representações que você faz, da docência, então eu acho que isso tem tudo haver...

Profa SS – E da disciplina inclusive. Da matemática é legal porque...ou não.

Profa AR – Ou eu gosto de matemática por causa do professor. Não gostava e comecei a gostar.

Profa MM – Eu acho que falando no lugar de quem coordena e zela pela formação em psicodrama, trazendo o foco para a questão dos cursos de *Lato Sensu* acho que seria importante recuperar, que ao falar de relação professor e aluno, nós estamos falando no clima que vai possibilitar esta aproximação com o saber. A relação professor e aluno, ela é uma das dimensões fundantes, na minha concepção, para favorecer esse encontro com o saber, com o conhecimento. E que se dá em vários planos, eu comigo, eu com o outro, eu com o mundo. Ai, eu acho que é importante também trazer uma outra perspectiva, que ao falar então de relação professor e aluno, nós não estamos falando apenas de uma díade, nós estamos falando da perspectiva do grupo de aprendizagem e dentro da perspectiva psicodramática, e que a gente faz questão de trabalhar dentro do nosso curso é exatamente ver a sala de aula e o grupo de aprendizagem como laboratório de exercício de auto-conhecimento, que eu acho que é o que esta subjacente à possibilidade de termos relações favoráveis neste encontro com o saber, neste encontro consigo mesmo, neste encontro com o outro, inclusive no encontro com o professor como mediador. Então, acho que seria legal a gente poder não considerar apenas a díade, seria importante a gente considerar as relações de grupo, que também não estão isoladas, porque elas acontecem dentro de uma organização educativa. Então, acho que assim, a gente vai olhando os planos, eu e minha rede de papéis, eu e o outro, com relação ao qual eu estabeleço vínculos, de um lugar, de um determinado papel professor-aluno, membro do grupo de aprendizagem e dentro de um contexto organizacional que atravessa pela dimensão institucional. Então, eu acho que é legal trazer esses planos todos para gente poder dimensionar o encontro. O encontro, se a gente pudesse focar do que, falando especificamente, se estamos tratando da díade professor e aluno a perspectiva do encontro.

Profa AR – Eu acho que talvez até do próprio conceito de mediação que esta sendo posto. Não sei. Existem também várias compreensões para esse mesmo conceito.

Profa MC – E que parece que o que esta sendo posto, um elemento importante nesta discussão, parece-me que o foco é o processo ensino e aprendizagem.

Pesquisadora – Exato. Exato.

Profa MC – É o professor e o aluno. E o foco, o professor mediador, mas um professor mediador, que trabalha com a relação interpessoal. Quer dizer, na minha concepção, impossível a gente não ter uma relação interpessoal no processo ensino e aprendizagem. Mas se a gente talvez pensar numa linha bastante tradicional, mas mesmo assim, ainda há uma relação interpessoal. (Todas as participantes concordam). Aonde tem um professor que sabe tudo e um aluno que não sabe nada (Todas as participantes concordam) e estabelecido lá uma relação, mas eu acho que a nossa colega aqui (refere-se à **Pesquisadora**), ela quer saber o que é que nós entendemos, se esse elemento, relação interpessoal constitui a mediação do professor. (Dirige-se a **Pesquisadora**) Eu estou procurando assim, e no meu entendimento, ela constitui sim, ela não é única, mas ela é super importante para se criar um clima de aprendizagem, para poder conversar com o aluno, trocar com o aluno, e tal.

Profa SS – Esse é o encontro que eu estava falando.

Profa MC – É, o encontro que ela falou. O encontro do conhecimento, o encontro pessoal, porque é complicado no processo ensino e aprendizagem a gente separar essas coisas, esta tudo junto.

Profa MM – Acho que você colocou super bem como uma das dimensões fundamentais, para o professor é mediador, na relação do aluno com o conhecimento. Agora, dimensão relacional, ela é fundante, e, neste sentido, ela pode ser burocratizada, formal, distanciada ou ela pode estar a serviço deste encontro, consigo, com o outro e com o mundo.

Profa AR – De alguma forma ela está sempre servindo.

Profa SS – Sempre lá.

Profa MM – É uma dimensão do papel do educador.

Profa MC – Mas e alguém, num determinado momento falou, que isso é importante, mas é necessário a gente discutir a qualidade dessa (Todas concordam), isso é que vai dar a tônica, que vai dar o diferencial... Porque a relação existe. A relação interpessoal.

Profa MM – Está dada. Está dada.

Profa AR – Tanto a relação como a mediação.

Profa SS – Está sempre presente.

Profa MC – Existe. Agora, que qualidade, que especificidade...

Profa AR – Qual é a qualidade dessas relações?

Profa MC – a gente da para isso é que vai fazer as marcas da diferença. Quer dizer, no meu entendimento.

Profa MM – Agora eu fiquei curiosa, para vocês como é que é a questão de focar o grupo de aprendizagem, a gente não só focar a díade, mas focar o grupo. Como é que é para vocês?

Profa MO – Eu queria só fazer um...pegar um pouquinho a fala de todas, porque do jeito que a **Profa SS** colocou o professor de matemática...Que...ela foi para (1 palavra – não é possível definir – 16min e 42seg)

Profa SS – É uma representação. (Todas as professoras riem e concordam)

Profa MM – Da nossa história. Da nossa história. Eu também tive isso. Estatística. (Várias professoras falando ao mesmo tempo e rindo)

Profa LP – O meu foi de física.

Profa AR – O meu também foi de física.

Profa MO – E nesse momento eu estou fazendo o meu memorial e eu achei muito interessante é só um parágrafo, posso ler?

Pesquisadora – Por favor.

Profa MO – “Ao cumprir meus estudos no Ensino Médio eu ingressei no curso de Engenharia Civil...”.

Profa MM – (Ri).

Profa MO – Na Universidade Mogi das Cruzes, ao finalizar o primeiro ano desse curso percebi que ser engenheira não era o que eu desejava. Minhas lembranças mostravam-me desde muito tempo minha vontade de ser professora. A escolha por Biologia penso ter vindo da admiração que sentia por uma professora Maria Isabel. Ela encantava-me pelo seu entusiasmo, mostrando-me o quanto à área instigava a busca de conhecimentos. Além disso, eu percebi o quanto Biologia relacionava-se com a vida em si. Então, eu tive o meu modelo, o meu paradigma numa professora do Ensino Médio e no doutorado eu estudei profundamente Rogers, porque eu trabalhei as questões das relações interpessoais no Ensino Superior. E, apesar de ele ter sido um psicólogo, inicialmente voltado a área clínica, toda a teoria dele foi transposta com grande sucesso para a área educacional. E, eu acho que todos nós concordamos que as relações, elas existem de qualquer jeito, mas pensando na qualidade, nós poderíamos nos referir as atitudes positivas ou as atitudes

facilitadoras, que o professor dispõe no seu relacionamento com o seu aluno ou com o seu grupo de alunos para que eles percebam que esse professor está aberto. Então, essas atitudes facilitadoras seriam os passos iniciais para traçar as relações interpessoais, aceitando o outro como ele é, mostrando empatia, sendo verdadeiro na sua fala, mesmo que isso não satisfaça ou não seja aceito por todos do grupo da mesma forma, mas pelo menos são reações e relações autênticas, verdadeiras, pautadas em atitudes facilitadoras. Então, eu acho fundamental, concordo com a **Profa MC** e com a **Profa SS** quando dizem que não existe processo de ensino e aprendizagem, ou relação do aluno, ou mesmo nossa, com qualquer área de conhecimento se não há uma relação interpessoal. Porque até quando você estuda um autor, mesmo que você não o conheça pessoalmente, você acaba tendo que traçar uma relação com ele. Então, mesmo quando há conflitos na sala de aula, ou pontos de desgaste, seja pelo encaminhamento da aula, ou seja, por procedimentos de avaliação, tudo é muito enriquecedor quando essas atitudes são explícitas, quando não há dissimulação, quando não há autoritarismo e quando não há impedimento, das duas pessoas estarem abertas a essas relações.

Profa LP – Eu concordo com o que vocês tão falando, e eu queria trazer algumas questões que tão sempre no foco da minha preocupação. É, Vygotsky já dizia que todo e qualquer conhecimento, ele sempre vem mediado pelo outro ou pelo signo e, isso acontece, está posto. É... a questão da qualidade que nós queríamos auferir para essas relações interpessoais que se estabelecem na nossa sala de aula, também é um outro dado relevante. A necessidade de estarmos com escuta, de estarmos abertos para as demandas dos alunos também é outro ponto que está posto. Agora eu gostaria de pontuar o quanto à gente milita numa tensão dialética, porque ao mesmo tempo em que você tem necessariamente que estar aberto ao outro, aberto ao grupo, tentar promover que eles também estejam abertos entre si, enfim, você lá tem uma função social a cumprir. Você tem que trabalhar com o conhecimento porque é ali o capital cultural que o aluno espera que seja trabalhado na sala de aula. E, é a falta desta consciência, que trouxe já muitas mazelas para educação, sobretudo a Educação Básica. E, sempre é um ponto que me angustia essa militância nessa tensão. Como é que nós habitamos esse espaço? E este tempo? Porque você tem um tempo definido, que é o tempo das suas aulas,

que você até pode extrapolar aí, utilizando ambientes virtuais de aprendizagem, isso e aquilo, mas você tem um tempo definido, que é o tempo das suas aulas, você tem um capital cultural para ser trabalhado com esse aluno, ele vai a sala, esperando isso de você.

Profa SS – Ou não. (ri)

Profa LP – Ou não. E, ao mesmo tempo, você tem que estar atento ao tempo vivencial desse aluno, ao tempo cairológico. Então, a nossa militância, é uma militância nessa linha tênue e nessa tensão dialética. E é alguma coisa que, sei lá, a vida inteira me angustiou (22 min e 56 seg), talvez me acompanhe enquanto eu milite na docência.

Profa AR – Eu acho que só como referência a gente tem que pensar também dentro disso que vocês tão falando quem é esse aluno. A gente esta falando de que aluno? A gente esta falando de um aluno do *Lato Sensu*. Então, é um aluno, o *Lato Sensu*, ele tem uma, uma característica de especialização e também, aí já puxando, cada um puxa para dentro do seu foco, um caráter de formação para docência, porque tem esse caráter também. Independente de qual área que ele resolva atuar existe essa especificidade no *Lato Sensu* e essa preocupação de formar o docente, tanto que ele tem disciplinas para a formação docente. Você pode falar, num quero dar aula nunca na minha vida, mas ele vai estar... ele sai com o diploma para tal. Então eu acho que isso torna a nossa relação, ou seja, a consciência da relação interpessoal que você propicia naquele ambiente. A sua relação com o aluno? De uma outra dimensão. Porque na realidade, você vai formando formadores, de uma certa forma. E aí, você tem então que ter uma consciência muito maior até, do que na graduação, porque você esta formando o seu par ali também. Lógico que nos cursos de Pedagogia você também faz isso, mas assim, eu acho que o *Lato Sensu* em qualquer área, eu trabalhei com direito no *Lato Sensu*, com economia, ou seja, e eu tinha essa preocupação porque eu sabia que ele podia dar aula também, podia ser ali, formando um professor. Então eu acho que dentro da mediação, e aí eu trabalho um pouco com um conceito que chama Mediação Partilhada que tem exatamente essa preocupação, de criar um ambiente em que esse aluno, ele partilhe da mediação que não é só minha, mas é nossa. Então, que ele se desenvolva nesse processo de aprendizagem a partir dessa relação que é interpessoal, mas é de uma mediação partilhada.

Então, é minha com ele e dele com o outro, e com essa consciência para um futuro profissional da área de educação, também.

Profa SS – Posso falar uma coisinha? Sabe que ir para o curso, em muitos lugares, não só aqui, (não é possível entender – 25 min e 18 seg), mas eu to dando aqui em Mogi, mas eu tenho percebido que, é por isso que eu falei para você (dirigindo-se a **Profa LP**) ou não, eu tenho percebido que um pouco esse perfil da clientela do pós-graduação está mudando, porque isso que você (dirigindo-se a **Profa AR**) falou, ele, ele pode dar aula, mas, se sabe que eu tive uma turma uma vez, em Mogi, que o Estado determinou que para você ser diretora de escola ou para você ter promoção, você tem que ter um curso de especialização, e eu peguei uma turma inteira que queria só isso.

Profa LP – Mas assim, no ar né? Não é a tônica.

Profa SS – Não é muito.

Profa MM – O diploma? O certificado?

Profa SS – O diploma. Para ser gerente de banco hoje, precisa ter especialização.

Profa MO – Ah sim, é verdade.

Profa LP – Ah sim

Profa MM – É isso que eu to falando. Se esta trazendo uma questão que eu acho que é chave para...

Profa SS – Que é do aluno

Profa MM – para o trabalho do *Lato Sensu*...

Profa SS – Isso

Profa MM – ou da especialização, a gente parte do pressuposto que foi uma escolha.

Profa SS – Isso (Algumas falam juntas)

Profa MM – (1 palavra - não é possível entender – 26 min e 10 seg) Há uma outra condição para lidarmos com o futuro...

Não aparece quem está falando. Parece ser a **Profa AR** – Claro, claro.

Profa MM – com a formação de formadores...

Profa SS – Isso

Profa MM – Você esta trazendo um outro dado...

Profa SS – Porque a gente sempre pensa que os...

Profa MM – quer dizer a busca do certificado. Isto cria uma outra...

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa SS – Que a especialização é uma escolha (algumas professoras falam ao mesmo tempo), que ele está querendo dar aula, não sei que. E está mudando esse perfil. Às vezes não é bem isso, às vezes ele precisa de uma promoção, às vezes ele quer ser gerente do banco.

Profa LP – Mas às vezes ele vai falando que não quer...

Profa SS – Mais aí que entra a coisa do professor.

Profa LP – em função de outras circunstâncias ele acaba se inserindo na docência...

Profa SS – Exatamente

Profa LP – e aí está a sua responsabilidade

Profa SS – Isso, exatamente.

Profa AR – Não, mas o que eu falo para os alunos. Eu falo assim olha, eu nunca vou dar aula, meus alunos do direito, da economia, não professora, mas, não sei porque eu não tenho didática e tal. Tudo bem, você acaba o teu curso aí a PUC te oferece umas aulinhas. Aí você vai lá dar só umas aulinhas, como quem não quer nada, no final, você está há trinta anos dando só umas aulinhas. Porque isso acontece.

Não aparece a imagem – E gosta.

(Várias professoras falam ao mesmo tempo e concordam)

Profa AR – E gosta. Entendeu?

Profa MM – Eu acho legal trazer essa realidade, da especificidade de onde a gente está inserida. (Todas as professoras concordam... é...é)

Profa MM – A minha realidade, eu ainda conto a escolha...

Profa SS – É...

Profa MM – quem busca fazer uma formação em Psicodrama já tem como...

Profa SS – É mais que ele... (Várias professoras falam ao mesmo tempo)

Profa MM – projeto, trabalhar com pessoas, trabalhar com grupos, ser mediador, com relação, seja no foco psicoterápico, na busca da saúde, seja no foco sócio educacional, este encontro com os temas da cultura...Então é uma realidade bem diferenciada

Profa SS – Eu sempre pergunto no começo, porque que você procurou esse curso...

Profa MM – Fundamental. É um projeto.

Profa SS – E já me responderam, porque era mais barato.

Profa MM – AAhh....

Profa EP – Ah já. Falou para mim.

Profa SS – Também para você? Esta mudando um pouco esse perfil.

Profa AR – Mas, talvez para que eu...estou viajando aqui, mas assim, porque era mais o barato ele, ele condiciona a instituição, não necessariamente ao curso...

Profa SS – Não, era o curso mais barato da instituição.

Profa AR – Ah...ao curso, entendi.

Profa MM – Qual curso? Para gente poder ter o dado mais

Profa SS – Era aqui.

Profa MM – Não. Curso para quê?

Não aparece a pessoa que está falando – Aqui também.

Profa SS – Era da área da Educação.

Não dá para definir quem está falando – Ah... tá. (várias professoras falam ao mesmo tempo e balançam a cabeça em concordância)

Profa MM – Da área da Educação de uma maneira geral.

Profa SS – Porque serve qualquer pós-graduação. Qualquer *Lato Sensu*.

Não aparece quem está falando – Em educação.

Profa SS – Eu posso ser gerente de banco se eu fizer uma...*Lato Sensu*, especialização.

Profa MC – Desde de que eu tenha uma especialização. Só que...

Profa MM – A chamada era para educação de uma maneira geral.

Profa SS – Isso a gente tinha mais, a gente tinha mais experiência na graduação isso. Que tinha aquele que ia para a faculdade, ah...mais não sei, eu fiz porque passei no vestibular, porque era mais perto da minha casa. No pós começa, começa, eu acho que ai é ela que esta certa, a qualidade dessa relação é que vai mudar esse, essa chegada.

(Alguns comentários no fundo)

Profa MC – Mas para os nossos alunos, o que eu tenho observado, eu já trabalho a alguns anos no *Lato Sensu*, em torno duns dez, talvez quatorze anos, mas dez com certeza. E uma coisa que eu to observando nos últimos anos, é...eu diria que o aluno do *Lato Sensu* vem para lavar o diploma dele. Ele fez para lavar o diploma.

Profa SS – Olha a outra.

(Comentários e risos ao fundo)

Não é possível definir quem está falando – Isso também acontece.

Profa MC – Ele fez o curso de Letras, de Pedagogia, na faculdade da esquina. Que não tem nome, que não aparece e tal. Mas fazer um curso de especialização na PUC, puxa... isso é....

(Algumas professoras riem e concordam)

Não é possível definir quem está falando – Olha que interessante, eu nunca vi isso.

(Algumas professoras falam juntas)

Profa MC – É, então, quer dizer, eu tenho bem essa concepção, mas não é só eu não. Tem um...

(Algumas professoras falam juntas)

Não é possível identificar quem está falando – Tem sim, eu também já ouvi.

Profa MC – colega que é de Letras que nós já tivemos, é...trocando assim, olha como é que tão chegando os alunos, não sei o que, o que é que esta fazendo? E ele lida só com uma população que é de Letras, que vem procurar uma especialização em Letras. E ai, ele, nós acabamos concluindo que o aluno vem para dar uma lavada no diploma mesmo. Porque a gente escuta, muitas vezes assim, puxa, mais olha, depois que eu fiz esse curso, olha eu consegui emprego em tal lugar, eu consegui oportunidade para outro lugar, ai...eu acho que vou fazer um mestrado. Ah...você me ajuda a fazer um projeto? Ai vem, ai já mesmo fazendo o próprio curso, alguns não todos, alguns querem ir pro mestrado, pedem ajuda tal. Mas, a gente percebe é que eles vêm, sim para dar uma embelezada no diploma que eles tiveram, porque afinal de contas ter uma especialização da PUC é uma Grife sim.

Profa LP – Mas é uma grife que esta por traz da grife. O capital cultural.

Profa AR – Porque que é uma grife?

Profa LP – Porque que é uma grife? Porque a gente volta na questão na questão do capital cultural.

Profa MC – É, porque que ela se implantou? Tem a questão do capital cultural.

Profa MM – Tem a qualidade dos cursos oferecidos, inevitavelmente.

Profa MC – Isso, o traço mais humano, o traço sinaliza esta...

Profa LP – A seriedade acadêmica

Profa MM – Excelência acadêmica.

Profa LP – Excelência acadêmica.

Profa MC – Mas uma coisa que eles focam é justamente esta relação. Um professor não se distancia do aluno, muitos alunos dizem isso, puxa eu já fiz até um curso na USP e dos bons alunos. É...no Magistério do Ensino Superior tem um menino que já fez o curso na USP, é o Alessandro, que inclusive vem com a mãe dele para fazer o curso. E ele, ele é muito bom, tal...

Profa SS – Ele tentou o mestrado agora.

Profa MC – Ah...ele tentou?

Profa SS – Para Filosofia.

Profa MC – (Sorri) E aí, ele fala assim, nossa, mas é diferente, os professores aqui são diferentes. Ah...eu falo, mas diferente como? Não, vocês se aproximam mais, não tem aquela distância. Eu estudei com fulano, ele citou lá o nome das pessoas, eu estudei com fulano, com beltrano, tal. Mas é assim, eles lá e nós aqui.

Profa SS – É aí que a gente vê que essa relação tem uma outra (voz coberta por outra – 31 min e 49 seg).

Profa MC – Eu acho que tem muito haver com essa qualidade da relação com o pessoal, é claro que tem a qualidade acadêmica, tem outras qualidades.

Profa SS – Muda esse começo (voz coberta por outra – 31 min e 54 seg).

Profa MM – A perspectiva de alguma maneira profundamente humanizadora...

Não é possível definir quem está falando – Isso.

Profa MC – É, isso chama aquele (1 palavra – impossível definir - 32 min e 06 seg).

Profa MM – porque passa as relações do projeto todo. Eu acho que tanto a questão da criticidade em relação a situação da realidade brasileira, quanto a construção mesmo de uma nova perspectiva de ser humano, isto é nossa marca...

Profa MC – É.

Profa MM – muito forte.

Profa MC – É. E eles nos procuram, por isso, mais junto com isso, não tem uma ilusão que é só isso. Vem para lavar o diploma deles mesmos.

Profa MM – É, porque há o interesse. Há outros interesses.

Profa MC – porque se eu acredito que... ainda que eles aprendem, incorporam, eu acho que é até ótimo.

Profa MM– Eu acho que seria legal a gente ouvir um pouquinho a **Profa EP** .

Profa EP – Eu estou, ah... como eu cheguei atrasada, eu peço desculpas à vocês, então, eu to meia por fora assim, então antes de entrar e falar alguma coisa, me parece que vocês estão discutindo o tipo de relação necessário para que o...a relação professor-aluno, relação professor-conteúdo, relação conteúdo-aula e didática e tudo mais, vocês tão discutindo essa relação e o desenvolvimento do próprio aluno no ensino, é isso?

Uma professora responde ao fundo – Isso.

Profa EP – Então, buscando.

Alguém fala ao fundo (se dirigindo a professora **Pesquisadora**) – Acho que você podia retomar.

Pesquisadora – Retomar? Então professora, muito obrigada.

Profa EP – Desculpa.

Pesquisadora – Imagina. Nós estamos assim, o nosso objetivo aqui nessa discussão é investigar os significados e as percepções sobre as relações interpessoais como um elemento de mediação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, usando como eixo diretivo a informação e a imagem, para tanto, como técnica inicial foi utilizado a chamada explosão de idéias e foi colocada as seguintes questões, que é a que nós estamos discutindo agora. Qual é a primeira idéia que lhe vem a mente quando se fala em relações interpessoais nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* como um dos elementos de mediação

Profa EP – Certo. É isso que estamos discutindo.

(Todas as professoras riem)

Profa EP – Eu vou pensar assim, se vocês pediram para que eu falasse, então eu acho que é fundamental, conforme vocês estão dizendo, eu acho que não é possível ter qualquer tipo de, de desenvolvimento, de interação, assim, sem a interação não há possibilidade de transmissão de “coisíssima” alguma, muito menos de conhecimento e tudo o mais. Os valores, a maneira de ser e tudo isso, fazem com que o professor seja aceito como um modelo e, portanto, esse modelo vai fazer com que o aluno queira ou não. Ele é um estereótipo, é um modelo, como queira chamar, que o aluno queira ou não se aproximar tanto do

conteúdo que ele está trabalhando, quanto do tipo de procedimentos de aula, do tipo de procedimentos de atuação dele e as atitudes dele, pensando em atitudes corporais, atitudes mentais, éticas e tudo o mais. Então, com tudo isso, essa forma de...a forma pela qual cada professor se aproxima ou não de seus alunos é que faz com que toda o processo de ensino possa vir a ocorrer, incluindo desenvolvimento, a transmissão do conhecimento e a aceitação de um modelo, que é o dele. Então, era isso que vocês estavam falando, eu não tinha nada mais a agregar.

Profa SS – Eu falei, há tanta coisa do aluno, que se não a gente fica falando muito do aluno também, daquele aluno é...

Profa LP – Idealizado.

Algumas falam juntas – Idealizado.

Profa SS – Idealizado. E isso está mudando, né? A PUC eu acho diferente, mas se você pegar em outros lugares, to até citando mais de outros, porque a gente tem a experiência mais aqui, que também é o aluno de pós-graduação, é que eles são muito diferenciados. Olha, agora em março, nós fomos em maio?

Profa MC – Final de maio.

Profa SS – Abril, eu comecei um curso de psicopedagogia e eu sempre pergunto o que que você veio fazer aqui. Ninguém quer ser psicopedagogo, não é estranho?

Profa EP – E o que ele foi fazer?

Profa SS – Pois é (ri). Eu perguntei.

Não é possível identificar quem está falando (talvez a professora **Profa LP**)

– E o que que foi falado? Agora eu também

Profa MM– Qual o projeto que traz? Porque esse é o dado desencadeante.

Profa SS – Mas se todos os professores...

Profa MM– Eu estou aqui, para que estamos aqui?

Profa AR – Ele quer o que? Diploma?

Profa SS – Não é assim oh...eu dou aula no Estado, então daí com um diploma de pós eu posso fazer...

Algumas professoras falam – Ah tá.

Profa LP – É só chancela mesmo.

Profa SS – É.

Profa MC – Então, me é útil para alguma coisa.

Profa SS – É muito assim, eu terminei a faculdade, agora não sei o que eu quero fazer e...vim ver. Né? Porque parece que agora é meio obrigatório. Você terminar a faculdade e fazer um pós imediatamente. Aquela coisa, olha, eu terminei em dezembro, em janeiro eu já estava aqui porque precisa fazer uma especialização, eu achei que podia ser legal. De uma turma de dezoito...

Profa MM– Mas daí, eu acho que vai ser muito interessante, no decorrer...

Profa SS – E aí cabe ao professor mudar isso agora.

Profa MM– Ai, com que projeto o aluno chega, dentro de que contexto? E este encontro selador de que aqui quer um nome ou um profissional como ele via, vê a psicopedagogia, permeando toda uma nova postura como educador, né?

Profa SS – É a primeira vez que me aconteceu isso.

Profa MM– Então, eu acho que isso também, é importante a gente ver esses descobrir a si mesmo e a área do saber que vai acontecendo durante esse percurso.

Profa SS – E se encantar ou não, né?

Profa MM– E o aluno então revê, reorganiza o seu projeto. Eu acho que a gente esta falando, eu achei interessante o que você trouxe (dirigindo a professora **A**) das atitudes favorecedoras (Todas as professoras concordam). E eu acho que para podermos trabalhar essas atitudes favorecedoras o ponto de partida precisa ser...mas para que estamos aqui? Para onde vamos? E embora esteja muito sofisticada a formulação da sua (1 palavra abafada pelas risadas – 38 min e 02 seg) para nós...(Todas riem)

Pesquisadora – Afinal de contas, nós estamos na PUC. (Todas as professoras riem).

Profa MM– Talvez fosse até interessante para gente fertilizar a nossa discussão, você diferenciar um pouquinho o que você esta significando como técnico e como prático, para gente poder se aproximar um pouco ai das coisas que você esta colocando.

Profa LP – É, eu ia perguntar também, até porque o termo específico racionalidade técnica, eu, vocês me desculpem a minha ignorância, eu só conheço ancorado na teoria crítica da Escola de Franco. É aonde eu reconheço racionalidade técnica, mas pelo contexto que você traz, não deve ser este. Então seria legal você especificar.

Pesquisadora – Eu vou até usar como exemplo a fala da **Profa AR**. Eu também ministrei aula nos cursos de direito, dando a disciplina Didática. E para mim foi uma grande surpresa eu ser convidada para dar essa disciplina no curso de direito. E fiquei me perguntando, “Meu Deus”, como eu vou trabalhar nos cursos de direito, considerando que a formação que eles tiveram em nível de graduação foi uma formação cartesiana, fundada na hierarquia, porque 99% dos professores dos cursos de direito são delegados, são membros do Ministério Público, são desembargadores do Tribunal de Justiça. Então, esta posto uma situação hierárquica. A própria postura do professor, numa sala de direito, ela denota isso, né? Ele já chega se achando o detentor do saber. E aí como na grande maioria das vezes os alunos são reflexos dos professores, eles saem com esta imagem. Até pela própria forma como eles chegam no Tribunal de Justiça, no Fórum. Eu trabalho no Fórum, sou funcionária do Tribunal de Justiça, também e eu vivencio isso cotidianamente, né? Eles são acadêmicos, são estagiários e eles chegam se intitulando Doutor, eles não admitem ser chamados de você. São garotos, e eles, quando a gente eventualmente fala, pois não, o que você deseja? Eles já falam, você não, Doutor. Porque o próprio professor, em sala de aula, ele chama os alunos de primeiro ano de Doutores. Então ele já cria essa hierarquia (alguém fala no fundo) em sala de aula. E a minha grande preocupação quando fui convidada para ministrar aula de Didática foi justamente com quebrar essa forma com que eles vêm dos cursos de graduação. E aí surgiu a idéia do projeto de mestrado. E eu chamo de racionalidade técnica, eu utilizo essa nomenclatura na minha dissertação, como aquela competência apenas acadêmica, com relação a conhecimento. Então eu tenho...conheço muito bem a disciplina que eu me proponho a ministrar. Mas de que forma eu socializo essa disciplina? De que forma eu socializo esse conhecimento?

Profa LP - Você está trabalhando com o binômio teoria prática, né?

Pesquisadora – Exatamente. Aí eu chamo de racionalidade prática, justamente a competência pedagógica. A mediação neste processo de socialização de conhecimento. Porque ainda hoje na pós-graduação, para determinados cursos, adota-se a postura Francês-Napoleônica, que para ser professor, basta saber. Mas de que forma este saber, ele é incorporado pelo meu aluno? Eu sei para mim ou eu sei para socializar? Eu acho que aí está a

grande marca da função docente. É eu saber para poder socializar esse conhecimento com os meus pares. E na pós-graduação, isso fica muito mais forte, porque eu to formando, ajudando a formar professor. E que modelo de professor que eu to ajudando a formar? Um professor que ele vai perpetuar essa idéia do ser detentor do saber? Ou dividir esse conhecimento, socializar esse conhecimento, trabalhar esse conhecimento de uma forma integrada sem que exista essa hierarquização de ser o detentor do saber e o aluno uma tábua rasa? Porque na medida que a gente passa isso em sala de aula formando professores, possivelmente é esse o modelo que ele vai levar para sala de aula.

Profa LP – Então, talvez, se você me permite, talvez sua amostra tenha que ser um pouquinho diferenciada. Porque até aonde eu posso entender, nós temos uma visão muito próxima, até por conta das nossas ancoragens. Então talvez você tenha que trazer, um professor de direito, um professor de medicina, um professor de engenharia, porque eles têm outras referências da construção do conhecimento, do saber docente, das relações hierárquicas, talvez você esteja trabalhando com uma amostra significativa de um determinado segmento de docentes que atuam na pós-graduação.

Profa MM– E com referencial muito semelhantes.

(Algumas professoras riem e concordam)

Profa LP – Muito semelhantes. Ou, ou

Profa AR – Todas mamaram na mesma teta.

Profa MM– Acho que tem uma identificação forte nas nossas falas.

Profa LP – Ou se você mantiver essa amostra talvez você tenha que fazer um recorte no seu problema de pesquisa e colocar pós-graduação em educação, ou na área de humanização...

Profa MM– Na área de educação, na área de humanidade.

Profa LP – enfim, ou amplia a amostra ou se fica com essa amostra e restringe o problema. Porque senão, talvez você fique com um descompasso na hora de fazer a tua análise.

Profa SS – Você queria saber, por exemplo, agora ela (referindo-se a professora **Profa LP**) levantou um problema. Você queria saber dos professores de *Lato Sensu* em geral ou do que o pessoal da área de educação

(a fala das outras abafam a palavra – 44 min e 22 seg) que sou eu. (a fala das outras abafam a voz da professora)

Profa MM– E afins. Da educação.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Pesquisadora – Da educação

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa LP – É isso, talvez tenha que restringir...

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa MM– Ah...o recorte dele já esta dado.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa LP – Ah bom. Então já esta dado.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa SS – É a nossa área

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Pesquisadora – É que eu usei como exemplo o que me levou a pensar neste projeto ou nesta temática. Então eu usei como exemplo o comentário da **Profa AR**.

Profa AR – Mas (não é possível entender algumas falas abafam a voz – 44 min e 44 seg)...do meu comentário a formação é do docente da educação.

Profa LP – Isso.

Profa AR – Não importa para que curso do *Lato Sensu* você esteja dando aula. Ele esta sendo formado para um, para ser um docente, também.

Profa MM– Mas não só. (o restante da fala é abafado pelas outras – 44 min e 57 seg) Porque o foco...

Profa LP – Lá esta como Didática.

Profa SS – Isso. E eu acho que ai...

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa LP – E a tua experiência lá e como professora de Didática, então você veio da área de educação.

Profa MM– Então, mas o foco do *Lato Sensu* não é em primeira linha a docência do Ensino Superior.

Profa LP – Não, não é.

(Outras professoras falam ao mesmo tempo e concordam).

Profa AR – Também, também.

Profa SS – Não é, é também, mas não só isso.

Profa MM– Acho que é importante recuperar isso. A busca pela especialização é pelo aprofundamento, pelo enriquecimento, por novas perspectivas, em cima do papel profissional âncora como eu costumo dizer.

Profa AR – Isso. Sim.

(Ouve-se outras professoras dizendo: sim; isso; rumrum)

Profa LP – E a docência pode ser uma decorrência possível.

Profa MM– Você tem um papel (a fala é abafada pela voz da professora **Profa LP** – 45 min e 22 seg) por aí. O papel profissional âncora que a graduação te chancelou.

Profa LP – Isso.

Profa MM– E o *Lato Sensu* ele é uma qualificação...

Profa AR – Claro, claro.

Profa MM– para este papel âncora. A dimensão da docência ela agrega...

Profa LP – É uma decorrência possível.

Profa AR – Agrega.

Profa MM– Ela agrega.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa AR – É que na trajetória que ela trouxe aí (referindo-se a professora **Pesquisadora**)...

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Elisa – Exceto nós que tem a docência aí...como objeto.

Profa MM– A não ser a formação...

Profa EP – A docência.

Profa AR – É mais na realidade é porque quando ela cita esse modelo Franco-Napoleônico a gente tem no *Stricto-Sensu* um modelo alemão que é da pesquisa, e no *Lato Sensu* um modelo sim, que é de ensino. Então assim, a formação do docente com exceção de cursos de Pedagogia ou qualquer coisa, está sim no *Lato Sensu*. Ela é, é...o docente...porque tanto que você tem Didática no *Lato Sensu*, mas você não tem Didática nos mestrados. Nos mestrados e doutorados. O mestrado e doutorado, ele é para formar o pesquisador...

Profa LP – É a pesquisa.

Profa AR – E o *Lato Sensu* é sim, ele lógico que ele forma o especialista, com certeza, mas ele tem o enfoque na docência sim. Ele é o único curso que forma docente. Entendeu? Sem ser a Pedagogia e tudo o mais.

Profa LP – Ou Licenciaturas.

Profa AR – Então, eu acho que a gente tem que ter esse olhar também.

Profa MO – Mas Profa AR, ainda há mercado para esse tipo de curso? Porque nós tínhamos antes da nova Lei a não exigência, por exemplo, de um professor ser mestre.

Profa MM– Ser mestre. E agora...

Profa LP – Mais são só 30% gente.

Profa AR - 30% só.

(Algumas falam ao mesmo tempo)

Não é possível identificar quem está falando – Então existe campo ainda?

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa AR – Muito. Ampliou muito.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa MM– Mas como a gente fala nesse dado...

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa LP – E as universidades tão fazendo sabe o que? Tão cumprindo assim, ultrapassou 30% eu mando o mestre embora, doutor nem pensar...

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa MO– E ai fica com o especialista.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa AR – Claro.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa LP – Porque a LDB faz exigência de mestres e doutores, então os doutores estão sendo mandados embora.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa AR– Exatamente, e é o que esta acontecendo.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa LP – E os especialistas estão angariados...

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa AR – Porque envolve oh...faz gesto de dinheiro

Profa LP – trabalhando nos 70% de faixa gente.

Profa AR – É. Isso é realidade.

Profa LP – Realidade de PUC, não é realidade de...(faz gesto indicando um geral).

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa MM– Na graduação, né?

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa SS – Na graduação.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa MM– Na graduação. Então eu acho que a rivagem que a gente encontra entre o que seria a perspectiva idealizada que esta na legislação, mestres e doutores (algumas concordam), e o que a realidade esta nos mostrando.

Não é possível identificar quem está falando – O mercado de trabalho.

Profa MM– Então a absorção do profissional que procura o *Lato Sensu* tem sido as graduações? É uma indagação. Aonde ele vai se alocar?

Profa EP – Sim.

Profa SS – É que serve para tudo. Na verdade.

Profa LP – Mas ai é que esta. Mas a gente não pode perder a dimensão...

Profa SS – De que nós pensamos, claro.

Profa LP – de que as universidades trabalham com o mínimo exigido pela Lei. Se lá esta escrito 30% eles não colocam 31, os outros 70 eles preenchem com especialistas.

Profa MM– Eu acho que até é diferenciado para abrir e conseguir o aval do MEC vai acima. Depois da despedida é que se cuida (a fala é abafada – 48 min e 17 seg) da (fala abafada) e *Lato Sensu*.

Profa AR – Tanto que a gente tem colegas que tão escondendo o diploma de doutorado para conseguir emprego.

Profa LP – Nós temos isso.

Profa EP – Eu também já conheço pessoas assim.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa AR – Não é? É isso. É a realidade.

Lucilla Pecci – Porque doutores, como a Lei não coloca, sei lá, 10% de doutores e 30 de mestres, a Lei passou a régua por baixo, então os doutores são dispensados.

Algumas falam no fundo - Perdemos o foco.

Profa MO – Eu queria retomar um pouquinho e eu me lembrei de uma turma que eu tive de Psicopedagogia que não queriam também exercer psicopedagogia, por exemplo, em consultório, mas que eram professoras de várias áreas de Licenciatura e que buscavam um aprofundamento para solucionar problemas do cotidiano delas. Isso eu achei muito interessante porque era uma turma rica, que você tinha ali professoras de ensino fundamental, professoras de português, cheguei até a ter professor de matemática, que por conta das dificuldades de aprendizagem que ele vivenciava com os alunos foi buscar este tipo de conhecimento, o aprofundamento.

Profa LP – Eu to encontrando isso em Educação Inclusiva.

Profa MO – Isso. É. Porque é uma área que você se depara com uma necessidade de conhecimento para resolver sua prática.

Profa LP – Eles tão indo buscar.

Profa MO – Ou dar uma qualidade para a sua prática. E nós tivemos aqui a **Pesquisadora**, eu não sei se vocês se lembram, uma aluna de direito. Ela...já tem uns três, quatro anos. Ela foi uma aluna brilhante. Ela era advogada e ela veio fazer Pedagogia. O primeiro ano dessa menina, ela surtou!!! Porque ela não conseguia entender as relações, a acolhida, os trabalhos, os procedimentos de avaliação, a disposição das carteiras, até o dia em que ela teve uma verdadeira cartase na sala e acho que por sorte foi na minha aula, eu trabalhava com Biologia da Educação. Ela surtou, porque ela falou: “eu passei quatro anos da minha vida olhando a nuca do meu colega e batendo continência”. Nesses termos. “E agora eu venho para fazer outro curso e é tudo diferente, eu sou obrigada a falar, todo mundo quer me escutar, todo mundo quer que eu escreva o que eu penso e não o que esta no livro, e eu tenho que desaprender tudo o que eu aprendi”. Então é um...são modelos tão fortes que você impõe para o povo que esta na graduação. E hoje nós vivenciamos mudanças curriculares imensas, porque esse tipo de profissional encaixotado, num serve mais. Quando você vê um curso de medicina mudar a grade curricular e partir para um ensino humanista e desmontar toda a formação médica que esta acontecendo no Brasil, de um modelo holandês, alguma coisa num esta dando certo, esse modelo tradicional. Então, sabe...

Profa LP – E ai como ficam as relações interpessoais nessa mudança?

Profa MM – Eu queria só fazer um gancho na sua fala (dirigindo-se a professora **Profa LP**), porque...como a dimensão da corporeidade fica atravessada. Então, este endurecimento, ele perpassa o gestual, ele perpassa o modo como você coloca a fala e que fica subjacente ao título...eu preciso ser tratado como doutor e trato os alunos como (as risadas ao fundo abafam a fala – 51 min e 55seg). Quer dizer, como esta dimensão...

Profa AR – O máximo de aproximação possível é de parecer com um doutor também.

(Todas riem)

Profa MM – É, mias e daí? Ainda não se quebrou com a hierarquia, porque eu sou doutor na frente.

(Todas as professoras riem e algumas falam ao fundo).

Profa AR – Você é futuro.

Profa MM – Então, eu acho que um pouco que permeou um aspecto nas nossas falas anteriores, da diferença entre o autoritarismo e a autoridade. Porque eu acho que desta perspectiva da gente recuperar o que favorece a dimensão relacional é o educador que se da conta do seu papel, que ele é membro do grupo de aprendizagem, mas ele tem um papel diferenciado. Ele é autoridade sim, ele responde, ele articula, ele coordena o plano da aprendizagem.

(Uma professora fala ao fundo)

Profa LP – Ele vem na obrigação de...

(Uma professora fala ao fundo)

Profa MM – Mas é uma outra perspectiva eu me valer desta dimensão...

Não é possível identificar quem está falando – Da autoridade.

Profa MM – para fazer dela palco das minhas frustrações, dos meus dramas com as questões do poder e aí é o autoritarismo que permeia. E aí a cegueira de não poder se dar conta de que (não é possível entender – 53min e 09 seg) que permeia as relações do grupo de aprendizagem e poder desmontar até situações atravessadas por projeção, por transferências, que inevitavelmente, na medida que o professor, ele é sim, modelo idealizado dentro da cultura, as projeções são depositadas nele.

Profa LP – Se você não corresponde as expectativas e as projeções, ao modelo, como é que?

Profa MO – Gente, mas nós vivenciamos isso. Eu sei que a sua pesquisa é para o curso de *Lato Sensu*, mas nós que demos aula em licenciatura, de Didática, de Prática de Ensino, quantas vezes você escuta o aluno falar: professora sua teoria é linda, mas na prática, que eu acabei de fazer uma prova de Microbiologia, que eu tirei zero. Entendeu? Ou o professor quer que eu chame de doutor, se eu não chamo de doutor, porque ele é médico ou porque ele é doutor na área de conhecimento, ele não me atende. Eu sempre escuto isso dos meus alunos: para que a senhora ensina diferentes formas de avaliar se a única forma de avaliar nossa é prova? Então tudo o que a senhora (não é possível entender, a fala da **Profa AR** abafa a voz da **Profa MO** – 54 min e 27 seg).

Profa AR – Não mais...eu acho que a gente ensina exatamente para que ele possa um dia fazer diferente.

Profa LP – Questionar (vai falando junto com a **Profa AR**).

Profa AR – E a gente consiga também fazer diferente. Eu acho que esse é o nosso desafio também.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa MM – Recupera também uma outra questão. Que contexto estamos?

Profa MO – Nós somos diferentes.

Profa MM – Se o projeto para que estamos aqui é desencadeante, a dimensão do contexto institucional onde a gente está, ele marca também. E a gente no fim, pensando em graduação somos veiculadores de outros modelos completamente diferentes.

Profa MO – Graças a Deus, né?

Profa MM – E do ponto de vista do *Lato Sensu* o grande esforço de submeter à crítica estes modelos. Seja na relação do profissional como especialista, seja na formação dele como um responsável por um grupo de aprendizagem. Eu acho que isso é que é o grande esforço da gente, submeter estes modelos à crítica. E não tem como não fazer o resgate da sua história de aprendizagem (dirige-se a professora **Profa LP**). Neste sentido.

Profa LP – É, é uma estratégia mobilizadora para o aluno conseguir atribuir sentido e significado aos conceitos que você está trabalhando na sua disciplina. Sem esse resgate fica difícil.

Profa E – Porque em Psicodrama a gente trabalha com os conceitos de co-criação, co-construção (ri). Então, desmonta-se as relações horizontalizadas sem perder de vista o lugar diferenciado de quem responde como moderador daquele grupo.

Profa LP – E que tem que ter, né? E tem que ter. Eu acho que o professor que não assume esta sua autoridade, veja lá, autoridade não autoritarismo, ele esta se eximindo da sua função social.

Profa SS – Da sua obrigação.

Profa AR – É mais eu acho que o que o aluno busca também e nós também, né? Que um grande desafio é um outro “Culck”, que não é esse que você colocou (dirige-se a **Profa MO**), mas é a coerência, que é dentro do que a **Profa MO** – estava colocando. Eu acho que a gente trabalha, fala, faz, busca dinamizar a aula, trazer essas críticas todas, e ai ele traz para gente onde está essa coerência.

Profa MO – Eu peço muitas vezes, oh...não precisa falar. Não citem nomes, não citem disciplinas porque é uma questão de ética. Mas vocês têm que ter um olhar para esse professor e ver o que lhe é positivo o que lhe ajuda a construir um modelo para você, para sua prática.

Profa AR – O que ele da conta de fazer.

Profa MO – É, ou não. Agora, achei interessante a fala da **Lucila** porque houve um tempo **Lucila** que o professor dar significado as relações interpessoais foi mal interpretado. Isso esta muito bem colocado inclusive num texto da professora Abgail.

Profa LP – Mal interpretado pelo próprio corpo docente, caindo no Laise-fair.

(Algumas professoras concordam ao fundo)

(**Elisa** fala ao fundo – mas sua voz é abafada – 57 min e 40seg)

Profa LP – Lógico que não.

Profa MO – Exatamente, mas nenhum teórico que trabalhou com significado das relações interpessoais dentro do processo de aprendizagem... (a professora **Profa LP** fala junto e abafa a voz da **Profa MO** – 57 min e 46 seg)...é. Não, foi um viés que aconteceu. E eu acho importante a gente resgatar isso.

Profa MM – Ou para não se perder de vista o para que estamos aqui. Nós estamos aqui para aprender juntas.

Profa MO – Exatamente. E o professor não assume a responsabilidade de construção do conhecimento. Quer dizer, são os extremos, né?

Profa LP – (não é possível entender - algumas vozes abafam a fala – 58 min e 06 seg)...o conhecimento coletivo é, mas tem o coordenador dessa construção. Até para você pegar, por exemplo, falas recorrentes, ali naquela conversa do alunado, levantar categorias de análise, fazer as sínteses, fazer a ponte com a teoria, meu Deus, tudo isso quem tem que fazer, é o professor.

Profa AR – É você não destituir os papéis.

Profa LP – É não destituir os papéis.

Profa SS – Agora, sabe o que eu sinto? Que assim, isso que você falou (dirige-se a professora **Profa LP**) é...em técnicas, eu to pensando no ensinar agora, como é que é ensinar o professor a ser ? Tem técnicas para você fazer isso, mas eu sinto que vai muito da personalidade do professor traz, acho que talvez mais a sua área aí (dirige-se a **Profa MM**) vai da personalidade do professor. Porque uma técnica é uma coisa, mas ser assim é outra coisa. Por isso é que a gente tem essa coisa de dizer: ah...mas é aquele professor (não é possível definir a fala – 59 min e 03 seg)...mas ele é diferente.

Profa AR – Ainda bem, né?

Profa SS – É. Não é uma coisa só da técnica. É isso, eu acho que é um pouco mais...

Profa MM – Silvana, você trouxe uma coisa que eu acho assim fundante também...nossa...eu to a toda hora trazendo os fundamentos aí...Se a gente parte do pressuposto de que técnica é só passagem, na verdade, recuperar “tecné”, que é um sábio fazer, que os gregos nos legaram. É indissociável do modo como isso está interiorizado em relação ao professor. A gente partir do pressuposto que é com o meu ser inteiro que eu me aproprio do saber, do modo de expressar ou favorecer este encontro com o saber. Então não dá para pensar só em conjunto de técnica que eu chego para aplicar. Aliás, eu acho que só peruca, botox (elas riem), propor, propor é que é a coerência da gente propor o trabalho em conjunto. (a **Profa SS** vai falando ao mesmo tempo). E aí é bom à gente ser. Somos culpadas de modo de ser.

Profa SS – Mas é o que ela falou (referindo-se a professora Adriana) que às vezes a (a voz da **Profa MM** abafa a fala da **Profa SS** – 1 min e 09 seg), porque às vezes eu aprendi assim, eu até tento fazer assim, mas não consigo.

Profa LP - É porque se a gente está num mundo vivido, é o modo como cada sujeito é e está no mundo. Então, dependendo de como aquele sujeito docente é e está no mundo ele vai se apropriar desta técnica (larara), de uma ou de outra forma.

Profa MM – Dos de fazer, modos de fazer que não pode estar indissociado do seu modo de ser.

Profa AR – E que tem uma teoria que subsidia. Então eu acho assim, porque assim, quando a gente retrata aqui... os alunos falam muito para gente...assim, a teoria não bate com a prática. Bate, bate, pode não bater com a prática que você está pensando pode não bater com aquela teoria que você idealiza, mas ela bate, toda a prática que você tem em sala de aula tem uma teoria por traz. Você talvez não conheça essa teoria, para você ela deve ser desconhecida, mas ela existe. Talvez você não concorde com ela, não aceite, mas ela existe. Então, é...é... quando as pessoas ouvem e falam assim: é fácil falar a teoria, e a gente faz muito isso, quando a gente trabalha na área de formação docente, ah...isso só acontece na teoria, na prática não. Não, ela acontece na teoria, acontece na prática. Acontece que aquela prática que você está identificando, ela tem uma outra teoria que não é esta que eu to te falando. Então você tem que identificar qual é essa teoria que está por traz, porque realmente assim...desse ponto de vista ela não vai bater, mas ela bate.

Profa LP – A questão do silêncio, do implícito, né?

Profa AR – E o professor não...ele desconhece a teoria e subjuga a própria prática dele. E aí, o que ele faz? Ele encontra uma teoria para a qual ele até se simpatiza, acha interessante, só que ele não dá conta de colocar em prática, então ele coloca que aquilo não existe que aquilo não é possível.

Profa SS – Ou ao contrário. Ele pensa que, por exemplo, uma pessoa que é muito autoritária, ela até pode dizer, mas eu sou tão democrático com os meus alunos e às vezes ela não percebe que ela acha que ela é aquilo. Mas ela não é aquilo. Até porque ela se simpatizaria...

(a **Profa SS** e a **Profa MM** falam ao mesmo tempo)

Profa MM – Eu acho que é que o que ele se foca muito é o espaço da diferença entre o que é falar e o que é viver, tudo é em cima desta perspectiva. E assim, eu estava olhando também no lugar de coordenação, de quem coordena curso de *Lato Sensu*, esta busca de coerência entre o que é o

anunciado e o que é o plano dos modos de fazer e de ser, estão afinados ou estão desafinados, porque eu acho que isto não é nunca coisa pronta, isto é o exercício da escuta, é o exercício da abertura, é o exercício para o auto-conhecimento.

Profa SS – O auto-conhecimento, eu acho que é fundamental para ser professor. Desculpe, eu sou psicóloga.

(Algumas professoras riem e falam ao mesmo tempo)

Profa LP – Eu não sou psicóloga, mas eu acho que se você no mínimo auto-crítica, você não cresce. No mínimo.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa MM – Mais então, isso é auto-conhecimento.

Profa LP – Então, esse é o auto-conhecimento.

Profa MO – E como é difícil, né?

(Algumas professoras falam ao fundo)

Profa MM – Habitar a sua própria experiência, se dar conta que você não foi coerente em algum momento...

Profa MO – Voltar atrás.

Profa MM – que a sua impulsividade passou a frente...

Profa AR – Não te permitiu.

Profa MM – Não. Uma perspectiva de que com construção, de construção de relação. Isto é exigência, para gente, para o corpo docente, pelo qual a gente é co-responsável no sentido de sustentar o projeto educacional. Acho que é uma chamada que nos põe sempre no caminho de aprimoramento, não é dado a priori.

Profa LP – Eu queria colocar uma coisa. Em relação a essas relações interpessoais agente corre o risco, até por estar trazendo um novo modelo de relações interpessoais, de ser mal interpretado, pelo aluno do *Lato Sensu* e pelos colegas. Se você está num curso, sei lá, num *Lato Sensu* de Direito, uma coisa mais tradicional, mais cartesiana, você vem com uma outra proposta você corre o risco de ser interpretada como uma profissional não séria, pelos seus alunos e pelos seus colegas. Então, também é uma outra questão que se coloca aí, o professor de Didática do Ensino Superior, ou enfim que tenha esta visão da docência e que tente trazer essa visão da docência no seu cotidiano

de sala de aula, dependendo do curso em que ele se insere de pós-graduação *Lato Sensu*, ele provoca uma...

Profa MO – Um mal estar.

Profa LP – um mal estar.

Profa AR – Ele vira Patch Adams

Profa LP – É. E ai...e ai é lógico, esse mal estar vai trazer conseqüências nas relações interpessoais, inclusive da sua sala de aula.

Profa MM – Mais que coisa interessante, porque começa no mínimo um questionamento que projeta (não é possível defini – várias falam ao mesmo tempo – 1 hr 05 min e 19 seg).

(Algumas professoras riem e falam ao mesmo tempo).

Profa MO – Que profissional é esse? Começa a quebrar o ovo, né?

(Algumas professoras riem, fazem gestos com as mãos, se divertem e falam ao mesmo tempo)

Profa AR – Ou seja, atingimos os objetivos, né? (gargalha).

Profa MM – Da luta cotidiana.

Profa LP – Mais ou menos. Não sei se a gente, já...porque assim...

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa MM – Da revolução cotidiana das relações.

Profa EP – Bom, mas pelo menos deu uma sacudida na coisa

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa LP – Acho que a gente esta numa situação entre aspas incomoda, na medida em que se nós não nos fizemos entender, corremos o risco de sermos mal interpretados. Ah...é aquela lá que veio dar Didática, aquela que é fraquinha, sabe? Ih...deixa os alunos fazer o que querem. Então, é uma representação...

Profa AR – Mais isso vai acontecer.

Profa LP – Lógico que vai, mas a gente tem que lidar com esse tipo de realidade. Então, o que fazer a partir desse mal estar que se sabe que será criado. A menos que seja um pós-graduação em Educação, enfim, algo que ou um curso que já tenha este projeto pedagógico...

Profa AR– Mais eu acho que isso já...já é feito, pelo menos nas experiências que eu tive com outros professores que dão, no caso a Didática ai em *Lato Sensu*, essa visão que você esta colocando (refere-se a professora **Profa LP**)

é dos parceiros nossos, nós, o corpo docente do *Lato Sensu*, só que você consegue mudar isso na sala de aula. Que é o objetivo. Eu acho que o grande objetivo é conseguir fazer com que isso, com que essa visão se modifique na sala de aula. Não adianta, assim, é...a gente tem um espaço muito restrito de atuação em relação aos pares, até porque, a gente não tem por exemplo, essa oportunidade que a gente está tendo aqui.

Profa LP – Num tem.

Profa AR– Quando que eu tive a oportunidade de ouvir a **Marília** falar...

Profa LP – Verdade.

Profa AR – Assim, dessa forma assim, sabe como a gente está batendo papo sobre...trocando idéias, tal. É em reunião. Então assim, a gente não tem esse espaço dentro do *Lato Sensu*, enquanto corpo docente. Como a gente não tem esses espaços...

Não é possível identificar quem está falando – Dependendo do curso.

(Uma professora vai falando junto com a **Profa AR**)

Profa AR – É mais normalmente é muito difícil, a maioria não tem. A maioria não tem esses espaços.

Profa LP – A maioria não oferece, né?

Profa SS – Também é uma questão de tempo.

Não é possível identificar quem está falando – Da reunião pedagógica.

Profa AR – É. Então, você busca esse espaço de formação, de auto-formação dentro da sala de aula. É isso que você consegue minimamente desenvolver.

Profa MM – Eu acho que agora, a gente agora pegou um fio riquíssimo que é olhar para questão da relação professor-aluno no seu plano político, porque se a gente abordou antes os descaminhos da questão da relação professor-aluno, na década de 80, quando o isto começa focar no Brasil e tal, agora, olhando sobre essa nova ótica que os modos de fazer e os modos de ser revolucionam relações e questionam relações de poder, eu acho que a gente resgata essa dimensão muita mais ampla da perspectiva política ampla. Porque eu acho que a nossa atuação direta e imediata ela se faz no plano da micro política, que é...eu dizia, a sala de aula é laboratório de aprendizagem, é laboratório de política também, de exercício político também. E na medida das nossas possibilidades a gente poder se fazer presente dentro de um coletivo. Às vezes

no incomodo e, às vezes no questionamento que vai gerar para mexer no processo pedagógico.

Profa LP – E às vezes no incomodo do próprio alunado que vem com uma representação de que a autoridade do professor esta intimamente imbricada com seu autoritarismo. Quando você se coloca numa sala de aula procurando se despir desse autoritarismo quanto você conseguir e trabalhar só com a faceta da autoridade docente, muitas vezes o aluno estranha isso. Estranha isso, então é um mal estar que você causa ali. Ótimo, de alguma forma você esta politicamente fazendo algum tipo de intervenção. No imaginário desse aluno, enfim...

Profa SS – Eu acho que ainda mais ainda, pegando a questão da política que marcou fundo como ela fala (referindo-se a professora **Marília**), acho que a primeira coisa que a gente ensina esse aluno é tornar a ser cidadão, porque ele vem com a perspectiva de consumidor. Eu vim aqui...não é bem a...adquirir saber é consumir. E eu vim aqui e to pagando professora, então...Eu tive aluno que já me falou assim: oh...eu estou pagando, assim oh...com a provinha assim (faz o gesto)...eu estou pagando e esta nota aqui eu não quero (**Adriana** gargalha).

Não é possível definir quem está falando – Ai que horror!!!

Profa SS – Eu quero assim. Se entendeu? Mais essa coisa do consumo...

Profa LP – É uma fala que esta ancorada na forma como a própria LDB trata o ensino numa dimensão mercadológica...

Profa SS – Então nós pegamos um monte de consumidor, assim, eu diria que num primeiro momento, porque aquela coisa olha, eu preciso de um diploma para subir...

Profa LP – A matrícula fala em contratante e contratada, você quer mais que isso?

Profa SS – para subir na profissão. Então é uma coisa (não é possível entender a palavra – 1 hr 10 min e 13 seg). E a primeira coisa que eu acho que a gente faz no nível do político é torná-lo cidadão. É saber que ele não esta ali para consumir, mas que ele tem direito “a”. Acho que começa por essa relação, ai...política mesmo. Eu acho que a partir desse exercício...pouco...

Profa MM – É importante que a gente leia poder não só como substantivo, mas como verbo, poder ser...

Profa SS – Verbo. Foucault, Foucault.

Profa MM– onde está a minha potência.

Profa SS – Aquela coisa, você vai...

Profa MM– O ser humano, enquanto cidadão, dentro de um coletivo...

Profa SS – como cidadão, isso.

Profa MM– porque a partir dele eu também tenho um exercício de voz.

Pesquisadora – Giroux ?(dirigindo-se a professora **Marília**) (**Pesquisadora e Marília** riem).

Profa LP – Giroux.

Pesquisadora – Giroux é que dá o conceito de voz.

Profa SS – Eu acho que aí a coisa da relação interpessoal é o que em primeira mão viabiliza isso. Primeiro a coisa da igualdade, é claro que tem a... (a voz da **Profa MM** (que não é possível entender) abafa a fala da **Profa SS** – 1 hr 11 min e 07 seg). Mas tem essa coisa do poder falar, a coisa da res-pública, do poder falar, eu acho que é um momento um pouco assim. Que eu acho que é o que a gente consegue resgatar. Agora, voltando a questão da personalidade, fica difícil isso, para aquele que acreditar na lei (bate as mãos na careteira e ri. A professora Marília também ri) (fala rindo e não é possível entender 1 hr 11 min e 27 seg) porque nós fomos professores assim também. Não digo nós aqui, mas existem. Você (dirige-se a **Pesquisadora**) já conheceu vários. E o que está escrito lá, lá, lá, lá. Entendeu? Então fica difícil essa coisa desse transe. Aí precisa fazer terapia.

Profa LP – Eu acho que a “Escolé”, na verdade a “Escolé” é um universo amplo. E nesse universo amplo habitam vários universos. Então há várias concepções de ensino, de aprendizagem, de relação professor-aluno, de relação aluno-aluno, a depender da formação do docente, a depender do curso. E a gente, no *Lato Sensu* acaba lidando com essa multiplicidade de formas de ser, de pensar e de sentir, ou a situação de...

Profa SS – Mas, como ela falou (refere-se à **Profa AR** nós que fazemos *Lato Sensu*, principalmente na área de Educação e que vamos formar professores é que temos que ensinar isso que nós estamos falando, porque é lá que aprende, né?

Profa MO – Acho que até um grande desafio ter uma classe tão...com características tão diversas, né? Já imaginou que você tem uma parte da sala

que veio buscar conhecimento, outra parte que saiu da, da faculdade e não sabe fazer, então continua estudando, outra parte que precisa do diploma, mas nunca quer ser professor...Eu acho isso um grande desafio, você trabalhar com diferentes projetos no mesmo curso de *Lato Sensu*. Eu vivenciei isso, acho que foi num curso de Publicidade e Marketing, que eu fui trabalhar Didática do Ensino e no semestre seguinte eu trabalhei com Metodologia de Pesquisa, aí cada um queria fazer uma coisa, então eu tive que montar quase que minicursos. Cada grupinho, olha aqui, qual é o seu projeto? O que você quer fazer? Então você vai para essa área? Você quer fazer o que? Então vamos pensar? E foi, olha, foi um dos cursos mais gratificantes que eu trabalhei. Porque aí você respeita o que o aluno veio buscar, sem crítica, sabe? E aí você mostra essa aceitação, essa empatia, essa autenticidade. Olha, eu não sei essa área, eu não entendo nada de publicidade, então você tem que me trazer o que é importante para você, para eu explicar como é que você pode montar um projeto. Mas, quais são os dados que você tem que me dar para eu poder entender? Então, é um crescimento muito grande e aí assim eu acho que as relações interpessoais acontecem. A mesma coisa o curso de Psicopedagogia que teve uma época que a gente queria que a Psicopedagogia não fosse só trabalhada no consultório mais que houvesse parceria, que o psicopedagogo pudesse fazer trabalho...

Profa SS – De pesquisa.

Profa MO – Isso. Dentro das escolas. Nossa, foi muito gratificante, porque aí cada um resolveu fazer na área de concentração, na área de formação específica. E eu acho que isso faz com que o professor de *Lato Sensu* tenha a humildade de saber que ele não tem um produto pronto, que a cada curso, que a cada turma, ele vai precisar montar a sua aula, visitar os seus teóricos, montar as suas estratégias, até porque quando você trabalha com cursos noturnos, você tem uma clientela. Quando o curso é, por exemplo, aos sábados, durante o dia todo, então é outra realidade. Eu acho que é...é gratificante, desafiador. E a gente corre o risco mesmo de ser mal interpretada, é... mas a gente que ir, não vejo outra forma de trabalhar. Pelo amor de Deus, né? Já é tão difícil ser professor, se não for com prazer...

Profa LP – Não, e se não dentro daquilo que você acredita fica muito difícil.

Profa MM – Agora eu acho que você (dirige-se a **Profa MO**) tocou num aspecto interessante, como a situação de sermos orientadores da monografia, é um outro espaço diferenciado para esta relação acontecer. Um contexto quando você está ministrando a disciplina de natureza teórico ou metodológico. Outra condição na hora que você está com um pequeno grupo ou diretamente com o aluno, profissional-aluno, né? O profissional-aluno no momento de construir a sua monografia e a perspectiva de ser pesquisador está junto também. É muito privilegiado acho que esse momento. Eu chamaria de aprofundamento, de estreitamento de laços. E acho que também um outro espaço interessante, que não sei, não tem em todos os cursos, mas em alguns, no meu existe, é o espaço da supervisão. Que é um espaço privilegiado também para podermos olhar a prática, né? A hora que você traz para o grupo, para elaborar junto de que natureza tem sido essa prática, tanto a formulação das possibilidades de ação como o trazer para refletir, eu também acho que são...orientação e supervisão são momentos muito especiais, diferenciados, para essa...pela proximidade que no grupo grande fica mais diluído.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa LP – É que os vínculos são outros, são mais estreitos.

Profa AR – Eu acho que são relações diferentes.

Profa LP – mas eu acho que também o foco é outro. Porque assim, quando você está com uma disciplina é óbvio que você vai ouvir o aluno, é óbvio, mas você tem algo a dizer e quando você está na situação de orientação e supervisão, é lógico que você vai ter algo a dizer, sempre a partir do que ele...

Profa MM – Traz, claro.

Profa LP – É. Então, essa relação dialógica, ela se altera um pouco, e isso tem reflexo nas relações interpessoais.

Profa MM – Proximidade.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa LP – Intimidade. Intimista.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa MM – Intimidade.

Profa SS – Olha só, isso que você (dirige-se a **Profa MM**) fala na questão da supervisão e da prática, é no curso de *Lato Sensu* ou é já *Stricto*?

Profa MM – Não, é *Lato Sensu*. É formação em Psicodrama.

Profa SS – Então, e você sabe que nós da área de Educação nem temos estágio na área.

Profa MM - Talvez fosse uma questão a ser pensada.

Profa SS – Pois é, agora que você falou...

Profa MO – Na Psicopedagogia tem? Não tem?

Profa SS – Tem.

Profa MM – Tem, a Psicopedagogia tem. Supervisão e estágio.

Profa MO – Para formar o psicólogo clínico.

Profa MM – Por que não pensar nesta possibilidade? Porque isso diferencia...(a voz da professora **Silvana** abafa a fala da professora Marília – 1 hr 18 min e 25 seg).

Profa SS – Olha, o que nós fazemos. Nós pedimos uma monografia. Não é? Ao final do curso. Que encaminha o aluno para área da pesquisa, por isso também que depois eles gostam muito de (não é possível entender – 1 hr 18 min e 38 seg), mas nós não temos um estágio na área da Educação.

Profa MM – A supervisão, a supervisão de alguma coisa...

Profa SS – De Educação.

Profa MM – Do estágio.

(A **Profa SS** e a **Profa MM** falam ao mesmo tempo)

Profa MM – Aonde se de o exercício desta especialização que eu estou vindo buscar, para submeter na reflexão. E é um momento nobre onde você conecta teoria, metodologia e prática...

Profa SS – E que ele pode até experimentar.

Profa MM – E dá um outro sentido para a monografia. Porque uma monografia que é gerada a partir do meu exercício de trabalho leva a pesquisa-ação, da uma outra consistência, um outro comprometimento cidadão.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa LP – Tem um outro movimento.

(Algumas vão falando ao mesmo tempo)

Profa SS – Eu acho que não tem nenhum curso de Educação de *Lato Sensu* que tenha esse estágio.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa MM – Estágio. Estágio ele faz aonde ele quiser. Porque não é exigido.

Algumas vão falando ao mesmo tempo – Não é exigido. Não

Profa LP – Basta à monografia.

Profa AR – (não é possível compreender a voz abafada pelas outras – 1 hr 19 min e 37 seg) eu acho que parte dos currículos de *Lato Sensu*, não ter estágio e supervisão. Eu acho que na realidade é o contrário é exceção. Pelo menos, os que eu tenho conhecimento não tem, o que é legal. O que é legal, que eu acho que é o que você esta falando (dirige-se à professora Marília ou a Profa MO, não é possível ver a imagem) que tem...buscar ai...

Não é possível definir quem está falando – Um espaço privilegiado.

Profa SS – O lá, vamos passar o estágio para o nosso curso (Algumas professoras riem e falam ao mesmo tempo – 1 hr 20 min e 02 seg).

Profa MM – Podemos fazer um *break*, então?

Pesquisadora – Podemos começar?

Voz Masculina – Pode, pode sim.

Pesquisadora (o responsável pela gravação desta discussão) – Então vamos lá. A partir de toda essa discussão que foi travada aqui no nosso grupo, uma pergunta objetiva: A partir de toda essa discussão, qual a imagem que cada um de nós criamos em relação às relações interpessoais? Uma imagem, do professor mediador, o professor que tem como um dos seus focos a relação interpessoal.

Profa AR – Posso falar? (todas riem) Bom, é...

Profa LP – A minha imagem é de uma estrela. É só a imagem ou pode falar?

Pesquisadora – Pode.

Profa LP – Então, a minha imagem é de uma estrela e acho que as relações interpessoais que a gente vai construindo no cotidiano da nossa docência, a gente vai habitando cada hora um lugar dessa estrela. As vezes a gente é só uma ponta dessa estrela e tem outras lideranças (faz sinal de aspas), enfim, que tão ali no centro, porque tem um tema emergente e esse tema emergente esta na mão de alguém lá que tem mais a dizer a respeito daquele tema emergente. Às vezes a gente esta no centro da estrela e estrela para mim, eu penso naquela estrela assim das pontas, porque elas se conectam e elas se interpenetram e o fruto dessa relação é uma luz, é um calor, é uma energia, é algo que é produzido pelo exercício daquele grupo. Então para mim, a imagem que vem forte, ao você me perguntar isso, é a imagem da estrela.

Profa AR – A minha imagem é de uma espiral. Mas uma espiral é...em formato de mandala, eu gosto muito de trabalhar com essas duas imagens. Espiral porque eu acho que você é... primeiro porque não tem fim, eu acho que ela é uma imagem que ela não tem fim e ao mesmo tempo é uma imagem que representa você...a possibilidade de estar o tempo todo mudando. Então você esta a cada hora num ponto, você esta a cada hora alterando essa dinâmica junto com o grupo, então eu acho que o grupo, ele é uma grande espiral que se imbrica e que muitas vezes até se confunde em determinados momentos mesmo que esses papéis sejam muito claros, a representação desses papéis. E uma mandala pela possibilidade de flexibilização das relações, pela maleabilidade que uma mandala possibilita e principalmente pelo aspecto de união. Eu acho que de integração, de agregação, de completude e de intimização. Então eu acho que é uma espiral mesmo (vai fazendo gestos de uma espiral) que vai, mas como se fosse uma mandala ao mesmo tempo.

Profa MC – A imagem que eu tenho é de uma mãe segurando um bebê e, que essa relação interpessoal, à hora em que ela falou, a imagem que me veio foi bem essa, assim de uma mãe segurando um bebê que você cuida, mas principalmente, a imagem que da agora é assim, que você encaminha (faz um gesto com a mão indicando caminho para frente). Você como professor, você encaminha, mas têm todas essas coisas nesse encaminhamento e nessa relação. Tem a união, tem a integração, tem a completude, tem a agregação, para ver se aquele serzinho vai e caminha pelos próprios pés.

Profa SS – Para mim é abraço. É um círculo. Tudo bem que as pessoas ali têm papéis diferentes, digamos assim. O professor tem, tem um papel...questão do capital cultural, mas é...primeiro que eu tenho muito prazer em dar aula e segundo que eu aprendi, eu acabei sendo professora no susto, aconteceu de ser professora (ri), eu fui...isso é coisa da história pessoal, história de vida. Eu fui substituir uma amiga que estava num momento muito desesperado porque ela tinha ganhado uma bolsa para França e precisava ir e era um momento assim, fim de setembro, e eu falei para ela, olha, eu não sou professora e tal. Ela falou: não mais vai lá, eu deixo tudo certinho, escritinho é só para terminar o semestre depois eu volto. E a primeira coisa, a minha primeira aula que eu falei para os meus alunos, falei...olha...que eu não sou professora s;ó vim aqui para ajudar enquanto a professora, dois meses ela volta... (ri). E no fim gostei

da brincadeira e acabei sendo professora. E eu aprendi, me apaixonei por isso. E eu aprendi a ser professora com os meus alunos. Então, eu acho que a gente fala também muito do processo ensino-aprendizagem, mas eu nunca elimino a possibilidade de também aprender. Então eu acho que, a gente ensina umas coisas, mas eles ensinam muitas outras coisas. E quando a gente tem essas classes variadas assim, a gente aprende tanto, porque nunca se ia imaginar que naquela área é daquele jeito e tal. Então é uma coisa, muito de círculo, porque eu acho que é para os dois lados. É caloroso, é afetivo e é uma coisa de igualdade, eu acho bem, claro que a gente assume os papéis e tal. Mas eu acho que é uma coisa muito de igualdade, em termos dos indivíduos, do cidadão e de respeito. Eu acho que a hierarquia é uma coisa que...eu não gosto muito de hierarquia (faz uma caretinha e ri), no sentido assim de...(faz um gesto com as mãos)

Profa MM – Da verticalização.

Profa LP – Da vassalagem.

Profa SS – Uma coisa que eu odeio é tablado. Sabe aquelas salas que têm tablado? Às vezes são altíssimos. Tablado para mim só serve para dançar flamenco, eu gosto de dançar flamenco. Então não tem um...porque você fica longe (estende os braços para frente), você fica lá e eles ficam lá (vai estendendo os braços para frente), fica aquela coisa assim (levanta um braço e abaixa o outro). Então assim, então quando tem eu vou para baixo, porque eu não me sinto bem. É uma questão de...eu gosto de proximidade, eu gosto de aula de rodinha. Eu tenho um amigo que é da área de Exatas, ele fala: eu olho para uma classe, eu nem preciso perguntar aula de que é, porque se for de rodinha é coisa da psicologia, de educação.

Profa LP – (rindo) Se for de rodinha é de Educação.

Profa SS – Se for assim (faz gesto de fileira) eu sei que é...Então...(a **Profa LP** e a **Profa SS** falam junto) (todas riem).

Profa SS – Ah...aula de rodinha, deve ser Educação, esses negócios. Então, eu gosto da rodinha, por isso que uma aula para mim é uma coisa de rodinha, de círculo, de abraço, essa coisa um pouco de troca. Eu trago a minha experiência, vocês me ensinam lá também. A imagem que vem é essa, dar aula de rodinha.

Pesquisadora – (gargalha).

Profa MO – A minha imagem é do sol. Nossa como é forte o sol. Então, transmite luz, calor, autenticidade, empatia. Ele acolhe. O sol acolhe todos e tudo. E, mas faz parte do universo porque ele não pode viver sem...se tiver fora do universo, num existe. Então para mim fica o sol.

Profa SS – E é rodinha também.

(Algumas professoras riem ao fundo)

Profa MO – Um círculo é. A luz né? Todos nós somos professores, como a **Profa LP**, que consideram fundamental a relação interpessoal. E agente acaba se sobressaindo, de um jeito ou de outro. Então a gente marca. Ou até marca os colegas negativamente ou marca os alunos positivamente ou põe os alunos em desespero por você ser assim e ele ter expectativa de outro modelo. Então para mim fica a questão do sol.

Profa EP – Eu ia dizer...bom, não é que eu não veja o conjunto, não. Mas a minha imagem era um monte de bolinhas, círculos assim, com flechinhas indo e voltando, e não flechinhas estáveis. Que vão e voltam e vão e voltam e vão e voltam de todas ou especialmente de algumas para outras bolinhas e assim por diante. Ou seja, pensando na transmissão, na inter-relação, pensando na troca, pensando em um movimento constante. Eu não poderia fazer uma representação com bolinha, uma flechinha para outra e uma flechinha voltando, não é isso. Às vezes, tem uma série de bolinha com uma série de flechinhas indo e voltando por todos os lados. (Não é possível definir a fala há muitas vozes no fundo – 1 hr 30 min e 01 seg, mas algumas riem).

Profa MM - Para mim evoca o plano da sociometria que é justamente esta figura das inter-relações, com as cores mudando, proximidades e distanciamentos.

Profa EP – Como aquelas coisas...de repente uma proximidade maior com um grupo e de repente com o outro e de repente...Sim, talvez o professor como focal, muitas vezes assim, sendo o transmissor “de” ou sendo aquele que, sei lá, mas não sempre, algumas vezes. Então, muito (não é possível defini a palavra – 1 hr 30 min e 35 seg).

Profa MM – A minha imagem é a de um palco (ri). Um palco social onde o professor responde pela direção e não é qualquer peça. Tem uma referência de que peça vamos construir aqui. Há referências que vêm da cultura, porque é o para que estamos aqui, que tem um lugar que agrega as pessoas que

chama, mas este roteiro, ele vai ser reescrito, escrito numa perspectiva de fazermos um trato espontâneo. O diretor prepara o palco e depois sai de cena, porque o palco é dos sujeitos que aprendem em relação.

Não é possível identificar quem está falando – Lindo!!! Lindo!!!

Profa MO – Deu até para visualizar.

(Algumas professoras riem ao fundo)

Não é possível identificar quem está falando – Meu Deus!!!

Profa MO – Gente...visão forte.

Pesquisadora – Mas essa é a missão da teoria das representações sociais.

(Algumas professoras riem e falam ao mesmo tempo)

Pesquisadora – Ok.

Profa EP – Mostraram o livro, mas que poeta é? “Andante não há caminho se faz o caminho ao andar”. De quem é esse?

(Alguns comentários ao fundo, mas nenhuma das professoras sabem a resposta)

Profa EP – Parece que é um poeta chileno...

Profa MC – Tem uma música do Vandrê, inclusive ele foi preso por conta dela e tem alguma não escrito....

Não é possível identificar quem está falando – Caminhando e Cantando?

Profa MC – É. Não tem um versinho, qualquer coisa que se faz ao caminhar?

Profa MM – “Quem sabe faz a hora não espera acontecer”. Eu acho que esta é uma metáfora rica: “Quem sabe faz a hora não espera acontecer”, mas também temos que trazer uma outra metáfora é uma... (não é possível entender – 1 hr 32 min e 35 seg) e um (...). (...), porque ele corre sozinho, para puxar os Rogerianos juntos (toca o braço da **Profa MO**, que concorda). (Algumas riem). Não tem receita pronta.

Profa MO – É verdade.

Profa MM – E, encontrar sabedoria é meio essas duas referências.

Não é possível identificar quem está falando – E difícil.

Profa MM – É muito difícil.

Pesquisadora - E instigante. Bom, nosso terceiro momento então...construções...agora...daqui para frente é rápido. É, são as construções singulares e tem como objetivo investigar a partir da informação e da imagem como é a prática docente do professor que utiliza as relações interpessoais

como elemento de mediação. Para...para gente conseguir levantar esse dado foi colocada a seguinte questão: em sala de aula, nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, de acordo com a experiência de vocês, qual é, apesar de não ser talvez o que vocês concordem, tá? Mas qual é a competência mais valorizada?

Profa MM – Para favorecer essa relação?

Pesquisadora – Não.

Profa MO – A competência do professor?

Pesquisadora – Não. Qual é a competência que a própria estrutura da pós-graduação...

Profa LP – A técnica.

Pesquisadora – ela valoriza mais?

Profa LP – Então, a competência técnica para usar o seu termo.

Profa AR– Eu acho que é a competência técnica também. A que a estrutura valoriza...a que a estrutura valoriza.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa LP – Que estrutura, não to falando a que eu valorizo. A que a estrutura valoriza é a técnica.

Profa AR– A estrutura valoriza a técnica.

Algumas professoras falam juntas – Ainda é.

Profa SS – Só que a gente se...surtou demais...

Profa MM – Eu to pensando, porque...eu acho que no nosso caso, no pós *Lato Sensu* em Psicodrama só tendo como o sábio fazer, só como “tecné”.

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo)

Profa LP – Mas é nesse sentido que ela trouxe.

Profa SS – (algumas falam juntas não sendo possível entender – 1 hr 34 min e 30 seg).

Profa MM – O que da para fazer asoleado e conectado com há um modo de ser, porque para trabalhar com pessoas e grupos o desencadeante central é esta abertura para o auto-conhecimento.

Profa LP – Mas isso é como você enxerga com o a estrutura (a professora **Marília** fala ao mesmo tempo abafando a voz da professora **Profa LP** – 1 hr 34 min e 46 seg).

Profa MM – Do meu curso?

Profa LP – Não.

Profa MM – Estou falando do meu curso.

Profa LP – Ah...do seu.

Profa MM – O curso pelo qual eu respondo...

– Perfeito. Perfeito.

Profa MM – como: isto está assegurado no projeto educacional.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa MO – É, mais é um exceção. É uma exceção porque é um curso...

Profa LP – É uma exceção.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa MM – Agora, do que eu vejo em geral seria um específico mesmo. Por exemplo, você não precisa ser só a técnica...(a **Profa LP** fala ao mesmo tempo) é...teórico-metodológico-técnico...

Profa LP - Não, é porque eu usei o termo que ela...

Profa MM – eu poria isso. De uma maneira geral, teórico-metodológico-técnico e atitudinal. Não dá para...na especialização...

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa MM – na Psicopedagogia.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa LP – Mas ela (referindo-se a professora Pesquisadora) na sala dela ela trouxe duas dimensões, eu to usando o termo que ela esta usando na pesquisa dela. Ela colocou: racionalidade técnica e racionalidade prática. Então, para usar o termo da pesquisadora eu to usando como a racionalidade técnica.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa SS – Que é o que a estrutura...

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa LP – Que é o que a estrutura favorece.

Profa SS – Ou aquece.

Pesquisadora – É, independentemente de um ou outro curso ou da instituição de uma maneira geral, na estrutura da pós-graduação é valorizado mais o conhecimento teórico daquela disciplina que o professor ensina, se propõe a ministra ou as relações...

Algumas professoras falam ao mesmo tempo – Não....dos conhecimentos....específicos...é teórico...

Profa MC – Da disciplina que quer ministrar.

Profa LP – Que é o que você (dirigindo-se a professora **Pesquisadora**) no comecinho de racionalidade técnica.

Algumas professoras falam ao mesmo tempo – Racionalidade técnica.

Pesquisadora – Exatamente.

Profa SS – Que na verdade eu acho que começa por aí, mas depois os professores o faz do jeito que sabem, que gostam, mas eu não sei se a instituição em si está preocupada com esse jeito.

Não é possível identificar quem está falando – Não...não.

Profa D – Acho que não, ela está preocupada com o técnico.

Não é possível identificar quem está falando – Com o técnico.

Não é possível identificar quem está falando – Com a racionalidade técnica.

Profa MM – Com o saber fazer.

Pesquisadora – Exatamente.

Profa MC – A instituição está preocupada com isso, mas as pessoas ao proporem os seus cursos elas dão modalidade a essa especificidade. Seu eu pensar, por exemplo, o Magistério do Ensino Superior, quer dizer, tem lá a especificidade técnica, o que é exigido, mas há toda uma preocupação de você formar um professor humanista que trabalha as relações interpessoais, enfim, com toda essa perspectiva. Talvez se esse curso fosse dado em outro lugar, elaborado por outras pessoas, fosse totalmente diferente. Eu acho que a especificidade técnica é da natureza do *Lato Sensu*, é especialização, isso é da natureza do *Lato Sensu*, e para aplicar o conhecimento, tentar solucionar o problema. O meu entendimento essa é a especificidade do *Lato Sensu*. Agora, a maneira como eu faço isso, é que diferencia, que da qualidade, que da uma substância diferente.

Profa MM – E que vai pressupor atitude.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa MC – Sim.

Profa LP – Ah sim, aí passa pelo...

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa SS – Mas não é todo lugar...

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa LP – Que tem essa preocupação...

(Algumas professoras vão falando juntas, uma abafando a voz da outra – 1 hr 37 min e 47 seg).

Profa AR– Mas eu acho que isso é uma ação individual, ela não é coletiva.

(Algumas professoras continuam falando ao mesmo tempo)

Profa LP – Eu acho. Ou no máximo assim, pontualmente em alguns cursos.

Profa SS – Ou aquele departamento.

(Algumas professoras continuam falando ao mesmo tempo)

Profa MM – Gente, mais veja, se a gente esta (não é possível entender, algumas professoras falam ao mesmo tempo – 1 hr 38 min e 06 seg) saber fazer, mas esse saber fazer, ele implica uma mudança de atitude. Eu acho que não da para não considerar isso. O saber fazer implica uma mudança de atitude. Não estamos falando só de um verniz teórico, a especialização de uma maneira geral, ela atinge as diferentes dimensões. Pelo menos nós...dentro um universo da Educação.

Profa MC – Teórico e prático, sim com certeza.

Profa MM – Dentro do universo da Educação que é a referência.

Profa LP – Não, eu concordo com você. Agora, a pergunta dela foi mais específica, foi em relação a estrutura de uma maneira geral. Tudo o que você esta falando (refere-se à professora Marília) é absolutamente pertinente e acontece, mas eu não acho que perpassa a preocupação da estrutura da pós-graduação *Lato Sensu*, de uma maneira geral.

Profa SS – O que ela falou (referindo-se a **Profa AR**), é o que ela falou, que eu acho que isso é mais uma questão individual ou de determinados grupos. De departamento, uma coisa...mais a estrutura...eu não acho não.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa LP – Isso. Uma coisa pontual.

Profa AR– Não é um consenso de um pensamento da estrutura de *Lato Sensu*, é isso que a gente quer dizer. Então, eu acho que pode ser assim, da nossa realidade aqui, vamos pensar.

Profa SS – É. Ou determinados grupos.

Profa MC – Se a gente pensar na estrutura do *Lato Sensu* de uma maneira geral, a idéia é: montamos os cursos, queremos alunos, queremos ganhar dinheiro. É pensando no ponto de vista do dono da instituição. Agora, as pessoas que elaboram esses cursos podem estar com essa mentalidade

também, mas também podem estar assim, vamos criar...dar uma qualidade diferente, dar a nuance, por isso, que alguns cursos dizem...puxa, mais esse curso é ótimo. Em outro lugar não tem nada a ver (a **Profa LP** começa a falar abafando a voz da **Profa MC** – 1 hr 39 min e 47 seg).

Profa LP – Mas o nosso entendimento de qualidade passa por todas essas questões que nós estamos conversando desde das duas da tarde. Não necessariamente.

Profa MC – Exatamente.

Profa SS – Mas é o nosso...

Profa LP – É. Não necessariamente um curso que tenha ali uma natureza bem paradigmática, de uma outra área, traga estes critérios como critérios para auferirem qualidade.

Profa MC – É, isso é verdade. Porque como muito (a **Profa SS** tosse e abafa a voz da **Profa MC** (1 hr 40 min e 14 seg) falou no início nós pertencemos a mesma comunidade, então temos vínculos entre nós...

Profa SS – Por exemplo, o curso de Direito, que ela foi...no qual ela foi dar, provavelmente, a preocupação não é essa, provavelmente, a preocupação é se esse professor é juiz, quantas pós ele tem, se ele é desembargador...porque é outra área.

Pesquisadora – E muitas vezes nem pós tem, heim !!! Vai pelo notório saber ou vai pela titulação.

Profa SS – Então, daí a preocupação é outra.

Profa AR– (alguém tosse e abafa a voz da **Profa AR** – 1 hr 40 min e 43 seg) com a cara?

Pesquisadora – Cargos de expressão, que dá nome para instituição.

Profa AR – É currículo.

Algumas falam ao mesmo tempo – É...dá nome...para o curso.

Pesquisadora – E agora para gente finalizar e tem tudo haver com essa pergunta anterior e tem como objetivo verificar então qual a representação do professor da pós-graduação frente as relações interpessoais como elemento de mediação da prática pedagógica. Para alcançar este objetivo, foi formulada a seguinte questão: A condução das relações interpessoais, em sala de aula, nos cursos de pós-graduação, possibilita uma prática pedagógica de sucesso favorecendo a aprendizagem?

Alguém pede para repetir a pergunta.

Pesquisadora - A condução das relações interpessoais, em sala de aula, nos cursos de pós-graduação, possibilita uma prática pedagógica de sucesso favorecendo a aprendizagem?

Profa LP – Depende...

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo)

Profa AR – Da nossa realidade? Da minha realidade eu digo que sim. Com certeza.

(Algumas professoras vão falando ao mesmo tempo abafando as vozes umas das outras).

Profa MM – Ponto.

Profa LP – Agora é neste contexto da gente esta falando do nosso mundo vivido. Ponto.

Profa MM – Desta qualidade e excelência que tentamos imprimir, nos contextos...nos contextos onde estamos...e na sala de aula quando estamos...Com esta responsabilidade...cidadã.

(Algumas professoras vão falando ao fundo)

Profa LP – Isso. E outra coisa, essa construção das relações interpessoais da forma como você (referindo-se a professora Pesquisadora) colocou na questão, a mim bateu como algo já, com um juízo de valor como sendo uma construção positiva e não necessariamente as relações interpessoais se...elas traçam um caminho ascendente.

Profa SS – A gente já tinha falado antes...a questão da qualidade.

Profa MM – O fenômeno já esta dado...

Profa LP – Já esta dado.

Profa MM – A questão é o modo como se trata essa dimensão.

Profa SS – Eu diria...(a fala da **Profa LP** abafa a voz da **Profa SS** – 1 hr 42 min e 36 seg).

Profa LP – Gente, mais uma vez eu peço desculpas. Tchau professoras.

(As outras professoras respondem Tchau... e algumas acenam).

Pesquisadora – obrigada professora.

Profa SS – E essa relação interpessoal desde de que seja de qualidade, sim.

Profa AR– Mais ai quando você traz um foco como ela (referindo-se a professora Pesquisadora) como ela finaliza a questão na aprendizagem eu acho que ai você já esta dando um caráter diferente. Porque assim...

Profa MM – Partindo do pressuposto...de uma atração professor-aluno cuidada.

Profa AR – Porque assim, há aprendizagem?...se há aprendizagem, tem que ser de qualidade, tem que ser de trará...

Pesquisadora – Até que eu tomei o cuidado de não colocar ensino.

(Algumas professoras riem)

Não é possível identificar quem está falando – Esta certo.

Pesquisadora – Foi proposital. Ensino e aprendizagem, justamente...

(Algumas professoras falam ao mesmo tempo abafando a voz da

Pesquisadora– 1 hr 43 min e 09 seg).

(Algumas riem e falam ao mesmo tempo).

Profa MM – A justificativa está na primeira questão...

(Algumas professoras riem)

Pesquisadora – Na primeira parte...

(Algumas professoras riem)

Profa EP – Em toda a conversa anterior.

Pesquisadora – Alguém quer colocar mais alguma coisa?

Profa SS – Eu quero!!! Agradeço a oportunidade de você ter me convidado para esse grupo. Algumas pessoas eu já conhecia. Conheci outras que eu gostei muito, você (referindo-se a professora Pesquisadora), você que eu não conhecia (referindo-se a **Profa AR**). Outras eu até tive a oportunidade de reencontrar, faz tempo que a gente não se via (não é possível ver a quem a **Profa SS** está se referindo). Então, eu agradeço a oportunidade, o convite. Foi muito legal para eu estar com as colegas.

Profa MM – Acho que podemos fazer dessas palavras... (faz um gesto com as mãos apontando todas as outras professoras).

Algumas professoras falam juntas – Todas...as nossas...

Profa MM – As de todas nós. Acho que teve uma oportunidade para gente pensar juntas, uma questão que é empolgante e ao mesmo tempo de nos conhecermos, Chegamos como um mero agrupamento e estamos saindo como um possível grupo.

(Todas riem e se divertem).

Não é possível identificar quem está falando – Exatamente!!!

Profa MO – É...foi muito legal.

Pesquisadora – Eu quero agradecer muito porque eu sei que é muito difícil a gente disponibilizar horário e agenda. São agendas corridas, lotadas. Eu quero agradecer sinceramente muito pela disponibilidade de vocês, pela participação, por esta oportunidade de estar dando um toque diferenciado num trabalho de pesquisa que nasceu modesto, mas eu espero que...com todas essas informações ele se transforme, de fato, num excelente trabalho de pesquisa. Obrigada (Feliz e toda sorridente).

Todas batem palmas e sorriem.

Profa MM – Os nossos agradecimentos ao nosso “*feed-maker*”.

(Todas as professoras falam e sorriem ao mesmo tempo)

Profa AR – Qualquer coisa você usa o Fotoshop (dirigindo-se ao “*feed-maker*”).

Pesquisadora – Obrigada. Serginho.

APÊNDICE 3

**MODELO DO QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS ABERTAS
APLICADO AOS SUJEITOS QUE COMPÕEM O GRUPO EM
ESTUDO DA DISSERTAÇÃO INTITULADA “*PRÁTICA DOCENTE
E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM OLHAR PARA A
CONSTITUIÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PÓS-
GRADUAÇÃO LATO SENSU*”**

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES ABERTAS

Instrumento de coleta de dados complementar:

NOME: _____

1. Em relação ao Currículo Prescrito para os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*:

De acordo com a constituição curricular do(s) curso(s) que leciona, quais as competências que se espera que o pós-graduando desenvolva ao longo do curso?

2. Em relação aos projetos de intervenção:

Que elementos didático-pedagógicos são apresentados aos pós-graduandos que possibilitem a construção da sua prática pedagógica?

3. Quanto a relação entre o currículo prescrito e a prática pedagógica:

a) Nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em que leciona existe esta inter-relação?

[illegible]

b) Indique quais as disciplinas que colaboram na formação de conceitos referentes ao domínio de conhecimentos e experiências profissionais no curso que você leciona. Justifique.

[illegible]

c) Indique quais as disciplinas que colaboram na formação de conceitos referentes à prática pedagógica do docente do ensino superior no curso que você leciona. Justifique.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

d) Indique quais as disciplinas que colaboram na formação de conceitos referentes filosófica/homem no curso que você leciona. Justifique.

[illegible]

e) Quais as disciplinas que apontam a preocupação com a formação de análise crítica de modelos de sociedade no curso que você leciona? Justifique.

[illegible]

f) Já participou da elaboração de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*? Em caso positivo, no momento em que participou da escolha de

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE 4

MODELO DA AUTORIZAÇÃO DOS SUJEITOS QUE COMPÕEM O GRUPO EM ESTUDO DA DISSERTAÇÃO INTITULADA “PRÁTICA DOCENTE E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM OLHAR PARA A CONSTITUIÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU”, PARA A FILMAGEM E UTILIZAÇÃO DAS FALAS

APENDICE 4

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Prezada Professora

Meu nome é Viviani Anaya, sou aluna da Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, linha de pesquisa: Formação de Educadores e a realização deste grupo focal tem a finalidade de coletar dados para compor a dissertação de mestrado. A proposta do grupo focal é discutir as representações sociais dos professores da Pós-Graduação *Lato Sensu* acerca das relações interpessoais. Peço a sua autorização para filmar (usar sua imagem na defesa), assim com suas falas em meu texto dissertativo.

Nome por extenso

Assinatura