

# A (re)construção da teoria na prática do professor: os sentidos de aprendizagem

---

*Margot Campos Madeira*

## Introdução

Nos cursos de graduação para formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, a fundamentação teórica sobre a aprendizagem é desenvolvida em diferentes disciplinas, seminários e atividades. A recorrência do tema fornece indícios da importância atribuída à aprendizagem na definição dos contornos do espaço profissional docente. Todo o processo de formação pressupõe que o conjunto dos conteúdos transmitidos virá a ser aplicado na futura prática pedagógica, sem se questionar sobre o processo de apropriação desses conhecimentos e sobre o papel que a própria prática virá a ter nessa construção.

Ora, a apropriação do conjunto de ensinamentos da formação não se faz de modo linear nem mecânico, limitando-se à reprodução automática dos conteúdos que se disponibilizam ou se propagam. Ela é uma produção. Supõe um processo complexo que, necessariamente, (re)cria, mesmo quando, na superfície, aparenta reproduzir o que é julgado aceitável, pela supressão do que seria tido como inadequado (Moscovici e Doise, 1992). Assim, aparecem as respostas linearmente certas, embora vazias em seu automatismo, carentes de vínculos com o cotidiano, uma vez que esses vínculos levariam a outras respostas tidas como inaceitáveis. Surgem as repetições, valorizadas por sua pseudocoerência com posicionamentos teóricos em voga. Salientam-se as reproduções momentâneas desses posicionamentos, cujo pseudovalor serve para ocultar produções que, por seu enfrentamento a padrões estabelecidos, atualizariam desvalor.

O processo de apropriação do novo é complexo, pois implica diversas ordens e níveis de tensão e construção de sínteses. Estas se fazem entre dois pólos: de um lado, saberes e experiências anteriores, organizados no viver e conviver dos sujeitos, e, de outro lado, a novidade, com sua densidade psicossocial e simbólica (Bednarz et Garnier, 1990; Chauchat, 1999). Esse

movimento vai, continuamente, delineando filtros interpretativos, cuja força lhes vem dos valores, modelos, símbolos, normas que orientam as práticas e relações em uma dada cultura.

Nesta perspectiva, o processo de apropriação do novo supõe a construção e a atribuição de sentidos a essa novidade, ou seja, um movimento sutil de seleção, reconstrução e naturalização, pelo qual esse novo torna-se significativo e familiar ao sujeito, no concreto de suas relações. O objeto torna-se familiar e significativo pelas articulações a outros tantos objetos que se lhe vão associando, na experiência, na vivência do sujeito, em suas relações e pertencimentos grupais. Desta forma, a apropriação do novo atualiza, na reconstrução do objeto, tempos e espaços, informações e experiências, afetos e necessidades, saberes e fazeres, tecendo redes de sentidos ou campos de representações que vão orientar comunicações e condutas cotidianas (Jodelet, 1989; Wagner, 2001).

A formação preparatória a uma dada profissão caracteriza-se por disponibilizar informações, conhecimentos e habilidades julgados necessários ao exercício da mesma, bem como por propagar modelos, valores, imagens e símbolos que situem os formandos no "ethos", na "práxis" e na "ética" profissional (Sacristan, 1999). Importa saber como este conjunto de informações, conhecimentos e habilidades é apropriado pelos formandos e, como, na efetividade da prática, vão sendo modelados saberes organizados que orientarão as ações cotidianas desse profissional.

Num esforço de aproximação dessa problemática, a pesquisa que originou este texto tomou como objeto de estudo as representações sociais de aprendizagem para professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, considerando dois grupos: aqueles que, recém-formados, começavam a vida profissional e aqueles que já exerciam a profissão docente há, no mínimo, cinco anos. Intentava-se, assim, um acercamento do processo pelo qual se faz, na prática do professor, a concretização da formação recebida. A investigação foi desenvolvida em sete grandes escolas do estado do Rio de Janeiro, durante o ano letivo de 2001.

### Os caminhos da pesquisa

As escolas que se constituíram como campo da pesquisa foram definidas após um período exploratório preliminar, no qual se pretendia verificar

aquelas em que se concentrassem professores que atendiam aos critérios fixados: a) um critério de homogeneização, definido pelos resultados obtidos na formação, em termos de médias iguais ou superiores a 8, em todas as atividades constantes do histórico escolar; b) um critério de contraste, definido pelo tempo de graduação associado ao de prática profissional, caracterizando dois subgrupos: 1) graduados no ano anterior ao início da pesquisa e sem experiência prévia de magistério e 2) graduados com mais de cinco anos de prática docente.

O primeiro critério objetivava constituir um grupo de sujeitos cujos resultados, obtidos no curso superior realizado, indicassem o aprendizado dos conhecimentos transmitidos no mesmo. O segundo visava garantir o contraste de duas situações: o distanciamento da formação ou a proximidade da mesma e, neste caso, a ausência de inserção anterior na prática docente. A adoção desse critério de contraste fundamentou-se na perspectiva de que a efetiva prática profissional coloca exigências e informações que vão se confrontar com saberes anteriores (Jodelet, 1989; Abric, 1994; Sacristan, 1999; Tardif e Raymond, 2000). Com a conjugação desses critérios, pretendia-se a constituição de um grupo metodologicamente representativo de sujeitos que permitisse analisar a possível reconstrução do objeto em estudo, na prática profissional concreta dos mesmos.

Com a anuência de professores que manifestaram interesse em participar da pesquisa, todos do sexo feminino, e a concordância dos diretores ou coordenadores, foram definidos 43 sujeitos segundo os critérios fixados (13 recém-graduados e 30 com mais de 5 anos de prática docente, ambos os subgrupos tendo obtido, na formação, resultados na faixa definida).

Desde o período exploratório, foi desenvolvido um processo de observação que, com a definição das escolas no início do primeiro semestre de 2001, tornou-se sistemático e associado a Diário de Campo. Esse processo visava possibilitar uma aproximação da dinâmica da escola, de suas relações e práticas cotidianas, além de ensejar a familiarização recíproca entre pesquisadores e pesquisados, permitindo a criação de condições para a realização de entrevistas com um mínimo de pré-formação (Ghiglione, 1986; Ghiglione, Landré, Bomberg e Molette, 1998).

O tratamento do material do Diário de Campo foi periódico e cumulativo, ou seja, a cada nova sessão, eram lidas as anotações anteriores e levantados indícios referentes à configuração do objeto e suas possíveis articulações

a outros pólos significativos, para serem aprofundados e criticados nas sessões subseqüentes (Bogdan e Biken, 1994; Tura, 2000). Deste modo, os contornos do objeto foram se definindo, confirmando, modificando ou abrangendo novas nuances.

As entrevistas assumiram um caráter conversacional e foram construídas a partir de um mote inicial, previamente testado: "como é que é isto de aprendizagem?". A criação desse mote resultou da análise das observações relativas às formas de comunicação usuais entre as professoras, no cotidiano das escolas, associadas à preocupação em estabelecer uma forma introdutória, ampla e pertinente, que permitisse ao sujeito esboçar e construir livremente o objeto, a partir de suas próprias informações, experiências e vivências. A característica coloquial e geral do mote visava, ao mesmo tempo, acenar para o objeto e deixar livre espaço ao processo de palavra que se iniciava (Maison-neuve e Margot-Duclot, 1966; Madeira, 1998; Abric, 1999). As entrevistas, gravadas com o conhecimento e a concordância dos sujeitos, foram posteriormente transcritas em sua integridade, ou seja, não apenas as palavras ditas foram consideradas, mas também hesitações, correções, repetições, rupturas, risos, pausas.

No tratamento desse material, adotou-se, inicialmente, uma análise categorial temática, detectando os temas e seu encadeamento, em cada entrevista. Em seguida, procedeu-se ao estudo da dinâmica desse encadeamento pela consideração dos mecanismos de conjunção e de redução, recorrências, imagens, formas metafóricas e metonímicas, co-ocorrências, disjunções de pessoa, tempo e lugar, figuras e evolução de estilo. Finalmente, realizou-se um tratamento comparativo, pela consideração das variâncias e invariâncias, de diferentes ordens, presentes no conjunto do material (D'unrug, 1977; Bremond, 1973; Santaella, 1996; Madeira, 1999).

As análises foram construídas como um esforço teórico-interpretativo que articulou e confrontou os indícios apreendidos por meio das diferentes estratégias adotadas e suas vinculações. Buscou-se, assim, não só situar os sujeitos e o objeto da pesquisa na complexidade que os definia na pluralidade de contextos que se foram atualizando na pesquisa, como também levantar pistas para o aprofundamento teórico acerca da prática cotidiana, enquanto espaço de (re)construção de saberes.

Nas análises, procurou-se dar particular relevo, segundo a ótica teórica das representações sociais, aos dois processos que definem a apropriação do

objeto, ou seja, sua reconstrução seletiva e significativa, articulada aos valores, modelos, normas e símbolos que marcam a cultura dos sujeitos: a objetivação e a ancoragem. Pela objetivação, as informações e noções relativas ao objeto são filtradas, condensando-se em imagem ou esquema que, se, por um lado, perde os vínculos com suas fontes originais pela descontextualização que esse processo implica, por outro lado ganha em concretude, ao contextualizar o objeto reconfigurado nos espaços de sentidos próprios aos sujeitos, em seu cotidiano de vida e de relações. Pela ancoragem, tem-se a presença ativa dos valores, modelos, normas e símbolos, tanto na descontextualização, na ressignificação e na naturalização do objeto, quanto na orientação das condutas concernentes ao mesmo (Jodelet 1984, 1989). Os processos de objetivação e de ancoragem evidenciam a relação dialética entre o social e o psíquico enquanto mutuamente constitutivos. A novidade é filtrada e reconstruída por um sujeito que se constitui como tal nas relações com o(s) outro(s). As sínteses geradas vão orientar as comunicações e condutas, imprimindo as marcas do sujeito no social, no mesmo movimento pelo qual este último (o social) marca aqueles que o fazem e constituem (Madeira, 2001).

### Indícios da reconstrução da teoria na prática

As análises dos Diários de Campo permitiram situar três conjuntos articulando os sentidos de aprendizagem:

1) o que integra os ensinamentos universitários, colocados de modo abstrato e descontextualizado de teorias;

2) o constituído pelas referências e comentários sobre a prática docente cotidiana que assume termos ou frações dos ensinamentos universitários, tais como *motivação* e, em menor proporção, *condições sociais da aprendizagem* ou *relações interpessoais e afetivas*, também descontextualizados de teorias;

3) o referente à própria prática cotidiana, na qual os contornos do objeto aprendizagem são definidos pela urgência do cumprimento de normas relativas a conteúdos e programas e os ensinamentos da universidade são relativizados, postos sob suspeição ou anulados.

O primeiro conjunto pode ser captado nas reações e interações das professoras recém-formadas e os outros dois aparecem como características das condutas e comunicações das demais.

Nas entrevistas com o subgrupo de sujeitos recém-formados, que passaremos a analisar a seguir, as informações sobre aprendizagem são construídas de forma concatenada, mas carente de concretização. Os temas são desenvolvidos no impessoal ou por meio de generalizações. Os referentes básicos são os conhecimentos aprendidos na formação, nomeados ou colocados de modo parcial e abstraídos dos conjuntos teóricos que os originaram. Os discursos, portanto, descontextualizam conceitos das respectivas teorias e os reconstroem mais próximos ao que é familiar aos sujeitos, enquanto modelos e normas de conduta, julgados aceitáveis e inquestionáveis.

O uso de frases feitas e de advérbios, como *tudo* e *muito* ou equivalentes, produz um efeito de estilo que acentua o distanciamento entre aquele que fala e o que está sendo enunciado, tornando a prática que se delineia um conjunto de predisposições e deveres. Os verbos, pelos quais os sujeitos tentam trazer esses conhecimentos para o concreto, fazem apelo à *necessidade* ou ao *dever*, enunciando normas de conduta para o professor, qualquer professor. É bem a figura genérica de *professor* que articula as ações, ainda que surjam tentativas de concretização, sobretudo pelo uso de possessivos: *seus* alunos, *suas* aulas. Os possessivos, no entanto, vêm a reforçar o caráter generalizante, distanciado e normativo do que se enuncia.

As concretizações relativas à aprendizagem aparecem associadas à própria experiência dos sujeitos enquanto estudantes. Quando este tema surge, podem ser verificadas disjunções de pessoa, de tempo e de lugar: os enunciados aparecem na 1ª pessoa do singular quando os sujeitos se referem aos conhecimentos adquiridos na universidade e à experiência lá vivida. Esses conhecimentos, no entanto, são aludidos e nunca colocados com precisão.

É invariante a associação entre o período universitário e *esforço*, *sacrifício*, *dificuldades*, *cansaço* ou *perseverança*, inclusive como forma de ressaltar a vitória implicada na conclusão do curso. Considerando o caráter coloquial da entrevista, são freqüentes as pausas, hesitações, repetições de palavras, quando o sujeito se refere às dificuldades vivenciadas durante a formação universitária, dando, nessas seqüências, um cadenciamento diferenciado ao processo de palavra em construção e deixando entrever a mobilização subjacente.

*A aprendizagem é o processo de conhecimento que a professora deve construir com seus alunos. Para isto ele viu muita coisa: as condições, os estágios... O professor deve pes-*

*quisar, ser criativo. (pausa média) A gente viu um mundo de teorias pedagógicas, não dá para lembrar bem. O que eu sei, é que aprendizagem é uma construção que... É difícil porque perseverar num curso exige muito esforço, coragem para não ir deixando, deixando e acabar saindo. Eu mesmo tive várias amigas que desistiram. Tem o preço que não é mole, tem os livros... Enfim é isto. (E 06, 25 anos, recém-formada)*

*A aprendizagem é a finalidade da escola... O professor deve conhecer o aluno e usar tudo que aprendeu... É isto que todas as teorias dizem. Claro que cada uma puxa a brasa para sua sardinha (risos). Quando eu estava na Universidade eu aprendi muito, muito mesmo (pausa média). Foi uma luta que eu não sei nem como consegui vencer! De dia trabalhava no escritório, corria para a Universidade, às vezes até dormia!... mas estava lá! Meus filhos só via mesmo no fim de semana, e era nos livros e na casa. Marido? Coitado (pausa média). Foi um tempo duro mas eu hoje tenho a minha aprendizagem, meu diploma e isto ninguém tira. (E 03, 22 anos, recém-formada)*

É também freqüente, com este subgrupo, a presença de imagens como *túnel, luta* ou *corrida de obstáculos* para transmitir a intensidade do vivenciado na universidade, sem muito explicitar. Sublinha-se que, mesmo no contexto dessas lembranças, as referências aos conceitos aprendidos nesse período relativos à aprendizagem são invariavelmente gerais, desarticuladas e, em grande parte, alusivas.

*Aprendizagem significa.... processo. É uma construção que... traz muito cansaço!... Para eu ter aprendizagem, eu tive que me esforçar, ler, botar na cabeça todas aquelas coisas que... Por exemplo, Filosofia, estas coisas de Sócrates, Platão... de Dialética... Eu me esforcei, decorei! Fiz os Seminários com um sacrifício!... Mas eu acho que eu estava caminhando para progredir. Era um túnel que eu precisava passar e passei... Aprendizagem é estudar, esforçar. Precisa ter coragem! O resto é conversa. (E 01, 24 anos, recém-formada)*

Quando, no desenrolar das entrevistas, o investigador perguntava diretamente ao sujeito, “*E na sua escola, o que é aprendizagem? Como se faz no dia a dia?*”, com as características de cada um, os sujeitos reduziam a questão ou a ignoravam retomando o discurso generalizado. Tais características dão indícios de uma impossibilidade ou resistência em trazer, para um espaço concreto, o que estava sendo desenvolvido:

*Como em todo o lugar... Como em todo o lugar. A escola reflete a sociedade. Não tem jeito... O processo de aprendizagem é uma construção muito difícil, muito difícil porque nem todo o mundo é igual, não é? Uns podem/ podem mais/ aprendem mais. Os professores precisam aplicar o que aprenderam na Universidade {...}* (E 09, 27 anos, recém-formada)

No processo de observação, foi possível constatar que a recém-formada é considerada, no contexto da escola, como alguém “*que deve aprender*”, “*que não conhece estes alunos*”, “*que tem muita teoria mas não sabe resolver os problemas*”. Há um movimento coletivo de desconfiança e, em alguns casos, de hostilidade, sob a aparente receptividade ou interesse em informar a recém-formada. Esse dinamismo orienta negociações implícitas para que se defina a inserção da novata no grupo (Moscovici, 2000). Essa inserção se faz de modo progressivo, num processo de introdução-transmissão-apropriação de saberes e práticas próprios à cultura da escola. Nesse processo, vão sendo estabelecidos antagonismos e alianças, conformando o espaço da *novata* entre as *antigas* para, progressivamente e sem tempo predefinido, dar-se sua passagem para este último grupo.

A análise do conjunto do material relativo ao subgrupo das recém-formadas permite apontar para uma descontextualização de aprendizagem dos corpos teóricos originais e para a ressignificação, articulada e implícita, de aspectos destas teorias sob a forma imagética de *construção*. Enquanto núcleo figurativo, esta forma imagética vai permitir a transposição de seus atributos para aquilo que designa: colocada como *construção*, a aprendizagem passa a integrar outros objetos da experiência dos sujeitos que, assim, naturalizam-na.

Como *construção*, a aprendizagem tem, para esse subgrupo de sujeitos, duas ordens de agentes: um genérico, “*o(s) professor(es)*”, que se configura pela articulação de ações ou atitudes que deverão ser cumpridas ou assumidas sob a égide de imagens próximas ou remotas, tornadas lugares-comuns; o outro, o próprio sujeito, é concreto, mesmo que sua concretização se faça no passado, em referência à experiência universitária.

No primeiro caso, as disciplinas estudadas na universidade configuram-se como um conjunto difuso que serviria de base à atuação do professor junto ao aluno, conjunto esse colocado de modo genérico, ainda que pontuando determinadas situações. Frações ou aspectos de teorias são então enunciadas num discurso geral, indicando as características de sua apropriação, ou seja,

sua reconfiguração no conjunto de informações, valores, imagens, normas e símbolos que marcam a cultura dos sujeitos. No segundo caso, as entrevistadas afirmam, recorrente e invariavelmente, ter havido muito aprendizado, mas não conseguem explicitar aspectos articulados desse aprendizado. A afirmação de que muito aprenderam sobre aprendizagem atua como um reforço para ressaltar o investimento realizado.

A análise das entrevistas com os sujeitos do segundo subgrupo continua a configurar a aprendizagem como uma *construção*. Logo, mantém-se o mesmo núcleo figurativo. À diferença do primeiro grupo, entretanto, esta *construção* é concretizada pelos conteúdos e programas a serem desenvolvidos pela professora. A articulação entre *construção* e conteúdos e programas traz à cena discursiva elementos da realidade, tornando palpáveis e inquestionáveis os referentes do primeiro termo (*construção*). O estilo é direto e a argumentação relativiza, progressivamente, o papel dos ensinamentos da universidade.

*A aprendizagem é um processo de construção de conhecimentos. O professor tem os conteúdos e os programas. Então, eu vejo aprendizagem como domínio destes conteúdos, porque são eles que vão fazer esta construção!... É uma construção porque tem a seriação, quem não domina é porque não tem aquele andar pronto, não é mesmo? (pausa curta) O que se aprende na Universidade serve para muitas coisas... Dá cultura! Mas na prática, os conteúdo são a estrada da aprendizagem. (E 22, 35 anos, 7 anos de prática docente)*

*A aprendizagem é uma construção e os conteúdos são os tijolos. São as bases da construção. São as coisas mínimas que o aluno deve saber para ser gente... É isto que faz a aprendizagem! O resto é bonito mas não dá! Quer ver? A matéria que eu mais gostei no meu curso, foi Psicologia! A gente passa a saber das coisas! Mas se eu quiser ter Psicologia com meus alunos, então eu vou perder meu emprego, porque eles não vão ter aprendizagem nenhuma! Na hora da prova, bum! Psicologia e conteúdos não colam! (E 25, 37 anos, 9 anos de prática docente)*

Com este subgrupo, são quase invariantes e recorrentes as referências à motivação e sua relação com a aprendizagem. De modo direto ou através de imagens, as referências vão privilegiando alguns aspectos que passam a integrar significações próprias à cultura dos sujeitos. Imagens, como *acordar*, *despertar*, *sacudir*, *empurrar*, dão indícios dos deslocamentos operados na ressignificação do conceito de motivação e dos limites que a definem.

Essas imagens ratificam a aprendizagem como *construção*, delimitando a condição para que esta possa ocorrer: *o querer do aluno*. A incidência e recorrência desse verbo que se substantiva e o referente do mesmo, por sua vez, delineiam a figura do aluno enquanto aquele que não *quer*, mas que, pela *força da motivação, desperta* para a *aprendizagem*.

*A aprendizagem são os conteúdos dos programas que o professor transmite a seus alunos. O meu trabalho de professora é para despertar os alunos para a aprendizagem... Para que eles queiram a aprendizagem!... Sem este trabalho, eu não consigo transmitir nada e a aprendizagem não se constrói... O professor tem que ter a força para sacudir, acordar os alunos. É acordar mesmo, porque eles não querem nada: "Menino, acorda! Se você fica distraído não vai saber o que eu estou dizendo e depois não faz os deveres!" É assim que eu faço porque precisa da motivação. É como um empurrão pr'um carro pegar. (E 32, 30 anos, 6 anos de prática docente)*

*Para mim, o mais importante na aprendizagem é motivar, dar ao aluno aquela vontade de querer aprender aquele assunto que ele nem queria! Porque eles não querem nada! Esta é a verdade!... Criança vai querer ficar sentada ouvindo aqueles conteúdos que o professor tem que passar? Não! Vai querer construir uma aprendizagem? Ainda mais estas crianças que nem ambiente têm! Então o professor (risos) é como um vendedor que convence você de comprar alguma coisa que você não está querendo... É. E isto é muito cansativo com mais de 40 que não querem nada na sala. Alguns até querem, mas sem a força da motivação do professor, vão atrás dos outros e não prestam atenção, não ouvem o que está sendo transmitido. (E36, 35 anos, 7 anos de prática docente)*

O conjunto das análises do material deste subgrupo permite apreender, sem ambigüidades,

- a) a definição do que constitui a aprendizagem como *construção* – os conteúdos e programas;
- b) a quem cabe a transmissão desses conteúdos – ao sujeito (professor), em sua atuação profissional;
- c) como a transmissão deve ser feita – pela motivação ressignificada como um *acordar* ou *despertar* dos alunos, para que eles *queiram* aprender;
- d) a condição única para que exista a aprendizagem: *o querer* do aluno, observando-se que esse querer não está, necessariamente, articulado à motivação como efeito da causa.

Inexistem ou são alusivas, no entanto, as referências a quem faz a aprendizagem, provocando um efeito de estilo que, ora a coloca como uma consequência do ensino e da ação do professor, ora como resultado indireto da motivação.

Desta forma, ainda que concretizada em diversos níveis, a representação de aprendizagem permanece ambígua na definição de seus agentes, pela simplificação dos contextos e processos que nela se atualizam. Essa ambigüidade não é neutra. Estabelece um automatismo que, por sua vez, vai permitir o deslizamento da responsabilidade dos eventuais fracassos.

Se a aprendizagem é uma *construção*, e isto é invariante, quem a faz? O aluno, quando a quer? O professor, quando ensina? Por que não existem, nos discursos, referências à possibilidade de o professor transmitir e de o aluno querer aprender sem que, no entanto, a aprendizagem se efetive?

A constatação da invariância dessas características dá indícios de um movimento sutil e complexo que, ao situar mecanicamente a aprendizagem, isenta de responsabilidade o sujeito, colocando, sem explicitar, a não aprendizagem como responsabilidade exclusiva de outrem, ao mesmo tempo em que valoriza seu trabalho: é ele quem, pela motivação, constitui-se agente de aprendizagem.

Em consequência, o único limite à efetivação da aprendizagem situa-se no aluno, enquanto é de sua adesão à motivação do professor que a mesma depende. Esse jogo discursivo, no entanto, descontextualiza a ambos, tornando estática e abstrata a aprendizagem, ainda que de modo invariante e recorrente ela seja apresentada como uma *construção*.

No processo de observação foi possível apreender que as professoras pautam suas condutas por um conjunto de regras construídas na experiência concreta. Essas regras indicam-lhes como agir para dar conta dos alunos e dos conteúdos a serem ministrados. Mas, ao mesmo tempo, afirmam o primado dos conteúdos no processo pedagógico e ratificam as inferências das análises das entrevistas.

Em contraposição à insegurança que caracteriza as reações e relações daquela que ingressa no magistério, a professora mais experiente tem certezas que lhe dão segurança: construiu um saber acerca do seu fazer e tem clareza na definição de seu espaço e de sua posição. Esse saber a diferencia das novatas e institui, no espaço da escola, nichos de poder proclamados e reconhecidos.

As informações que venham a atingir o núcleo desse saber acerca do fazer são reconstruídas, salvaguardando-o. A aprendizagem, neste caso, torna-se uma teoria da prática e na prática: a professora reconhece, “*de vista*”, quem tem ou não condições, quem pode ou não ter sucesso.

Em sua prática docente, passou por experiências difíceis, por meio das quais foi acumulando um “*saber*” que lhe permite priorizar partes dos conteúdos e lhe dá tirocínio para transmiti-las. Os conteúdos constituem-se como o referente efetivo da aprendizagem, mas esta professora experiente detém um saber que lhe permite escolher e ter segurança das estratégias que vai assumindo no trato cotidiano. “*Os conteúdos são a base*” e, assim sendo, são inquestionáveis, caracterizando-se como condição de algo que, se no explícito define-se como aprendizagem, no implícito não se articula ao viver, ao fazer e ao sobreviver daqueles a que se destina. Essa estratégia possibilita, também, que não se inquiria sobre sua adequação ou pertinência.

Esses sujeitos definem-se e agem como profissionais que detêm experiências específicas, consideradas inacessíveis aos que não integram a cultura da escola. As informações a que têm acesso, por exemplo, nas capacitações, treinamentos ou palestras são relativizadas, criticadas e reconstruídas, a partir do núcleo que define o professor como aquele que detém um saber fazer a *construção*. Essa filtragem leva à aparente valorização daquelas informações, mas ao efetivo deslocamento das mesmas para que possam integrar o que qualifica os sujeitos como profissionais.

Nesse contexto, as teorias da aprendizagem fragmentam-se e objetivam-se no saber fazer, ao mesmo tempo em que se ancoram nos valores, normas, imagens modelos e símbolos que marcam as relações sociais no espaço da escola e fora dela. Nessa ancoragem, os conteúdos tornam-se leis outorgadas por autoridade não questionável em sua generalização e a aprendizagem ressignifica-se enquanto concretiza, na escola, distinções e hierarquizações que têm, fora dela, suas raízes.

## Conclusão

Do conjunto de análises da pesquisa, pode-se inferir:

- 1) A semelhança entre os dois grupos de sujeitos no que concerne à caracterização da aprendizagem pela imagem de uma *construção*;
- 2) A diferença substantiva entre os sentidos implicados nessa imagem:

a) no caso dos sujeitos recém-formados, é uma *construção* abstrata e atemporal, que se concretiza apenas no passado, em relação à própria experiência como universitário ou a lembranças mais remotas. Essa concretização, no entanto, faz da aprendizagem um mecanismo de ratificação de valores, símbolos e modelos que proclamam, de modo abstrato, a importância do esforço como condição para o sucesso.

b) no caso dos professores com mais de cinco anos de formados, a aprendizagem é uma *construção* que se concretiza pela transmissão de conteúdos.

3) A motivação, para esse último subgrupo, define-se como o caminho para a obtenção da condição necessária à efetivação da aprendizagem: o *querer* do aluno. De modo direto ou indireto, esse último é definido negativamente, e o trabalho do professor torna-se a ação necessária para superar essa negatividade. Quando essa superação é impossível, a explicação está no *não querer* do aluno. Tal simplificação garante a imagem positiva do professor ao suprimir a possibilidade de questionamentos. Estes, no entanto, persistem e insistem em se imiscuir na trama discursiva. Como, entretanto, torná-los palavra, num quadro fechado que isola o professor na sala de aula, defendendo-se de cobranças quanto ao aproveitamento escolar de seus alunos, sem que lhe sejam dados os apoios necessários?

4) Além dos conteúdos aludidos pelos dois grupos, com significações diversas, o uso da imagem *construção* permite a supressão de quem a faz ou seu deslocamento de um pólo a outro da relação pedagógica. Mais uma vez, a ressignificação de aprendizagem se faz isolando professor e aluno e desvinculando-os das múltiplas redes de sentidos sociais que se atualizam no processo pedagógico

De modo geral, os resultados nos fazem confrontar uma realidade profissional na qual a formação e a prática se distanciam, não só pelas condições objetivas do cotidiano escolar, como pelas circunstâncias do processo intelectual da formação. A prática reconstrói e ressignifica o corpo teórico aprendido na universidade. O processo acadêmico vivido no curso de formação forneceu elementos, mas estes não encontram caminhos de concretização na prática, pois esta foge de sua influência.

O que fica das teorias aprendidas na formação?

Restam pedaços, frações que se fazem unidade em outro contexto. Palavras e frases que, desvinculadas dos temas originais, assumem novos sentidos, incorporando informações de diferentes ordens advindas da experiência.

Esta é regida por modelos, imagens, valores e símbolos que caracterizam a cultura circulante no espaço escolar, em consonância com o espaço social mais amplo. Note-se, porém, que da prática que constrói o saber fazer vêm, igualmente, dúvidas e questões que ainda não podem se explicitar e ganhar voz. Se assim não fosse, por que a recorrência invariante da ambigüidade na definição das responsabilidades quanto à não aprendizagem?

Neste dinamismo, a aprendizagem torna-se um mecânico movimento de afirmação complexa de saberes e poderes que, na escola, atualizam-se no "assujeitamento" de professor e aluno. Ao mesmo tempo, no entanto, as questões suscitadas pela experiência, embora cristalizando determinados aspectos, persistem enquanto dúvidas ainda incipientes e sem condições históricas e relacionais de se organizarem em perguntas ou protestos. O que se tem não é uma representação acabada, mas um momento do processo histórico de construção e atribuição de sentidos a este objeto (aprendizagem), momento que se faz tal nas relações sociais mais amplas. Momento que, se dá indícios do presente, atualiza o passado e aponta, ainda que sutilmente, para um futuro possível.

## Resumo

O texto originou-se de pesquisa que tomou como objeto de estudo as representações sociais de aprendizagem para professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, considerando dois grupos: um de recém-formados e outro dos que exerciam a profissão há, pelo menos, cinco anos. A investigação foi desenvolvida em sete grandes escolas do estado do Rio de Janeiro, no ano letivo de 2001.

*Palavras-chave:* representações sociais de aprendizagem; representações sociais e educação.

## Abstract

*The article presents the results of a research work focusing on the social representations related to learning of two groups of teachers of the first four grades of elementary school. One group consisted of recently graduated teachers and the other was composed of teachers with at least 5 years of experience. The participants belonged to 7 different large public schools in the state of Rio de Janeiro, and the research was carried out during 2001.*

*Key-words:* social representations of learning; social representations and education.

## Resumen

Este texto se originó en una investigación que tuvo por objeto de estudio las representaciones sociales referentes al aprendizaje en maestros de los cuatro primeros grados de la enseñanza básica de dos grupos diferentes: uno formado por personas recientemente recibidas de docentes, y otro cuyos miembros ya tenían cinco años de ejercicio de la profesión. La investigación se desarrolló en siete grandes escuelas de la ciudad de Río de Janeiro, durante el ciclo lectivo 2001.

Palabras claves: representaciones sociales de aprendizaje; representaciones sociales; educación.

## Referências

- Abric, J.-C. (ed.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.
- \_\_\_\_ (1999). *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*. Paris, Armand Colin.
- Bednarz, N. e Garnier, C. (1990). *Constructions des savoirs. Obstacles et conflits*. 2ème impression. Quebec, Cidade / Agence d'ARC.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris, Éditions du Seuil.
- Chauchat, H. (1999). "Du fondement social de l'identité du sujet". In: Chauchat, H. e Durand-Delvigne, A. (eds.). *L'identité du sujet au lien social. L'étude des processus identitaires*. Paris, PUF.
- D'unrug, M.-C. (1977). *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris, PUF.
- Ghiglione, R. (ed.) (1986). *L'homme communiquant*. Paris, Armand Colin.
- Ghiglione, R.; Landré, A.; Bomberg, M.; Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris, Dunod.
- Jodelet, D. (1984). "Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie". In: Moscovici, S. *Psychologie sociale*. Paris, PUF.
- \_\_\_\_ (1989). "Représentations sociales: un domaine en expansion". In: Jodelet, D. (ed). *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- Madeira, M. (1998). A confiança afrontada: representações sociais da AIDS para jovens. In: Madeira, M. e Jodelet, D. (eds.). *Representações sociais da AIDS: à busca de sentidos*. Natal, EDUFRRN.

- Madeira, M. (1999). Aprender de um povo. In: Brayner, F. e Souza, J. F. *A dúvida e a promessa*. Recife, UFPE.
- \_\_\_\_\_. (2001). "Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação". In: Moreira, A. S. P. (org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa, EDUPB / Autor Associado.
- Maisonneuve, J. e Margot-Duclot, J. (1966). Méthodes et techniques en psychologie sociale. *Bulletin de Psychologie*, v. 19, n. 251, pp. 1269-1280, maio.
- Moscovici, S. e Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus. Une théorie générale des décisions collectives*. Paris, PUF.
- Moscovici, S. (2000). Influences conscientes et influences inconscientes. In: Moscovici, S. (ed.). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris, Nathan.
- Sacristán, G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Santaella, L. (1996). *Produção de linguagem e ideologia*. 2 ed., Campinas, Cortes.
- Tardif, M. e Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, v. 21, n.73, pp. 209-244, dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/es>. Acesso em: 2 out. 2002.
- Tura, M. de L. R. (2000). *O olhar que não quer ver: história da escola*. Petrópolis, Vozes.
- Wagner, W. (2001). "Le coping symbolique, les représentations et la construction sociale". In: Costalat-Founeau, A.-M. *Identité sociale et langage: La construction du sens*. Paris, L'Harmattan.

---

*Margot Campos Madeira*  
Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estácio de Sá  
E-mail: [mmadeira@centroin.com.br](mailto:mmadeira@centroin.com.br)