

**DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES SOBRE CONHECIMENTO NA
ÓPTICA DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO ISCED-UON**

*TEACHING IN HIGHER EDUCATION: CONCEPTIONS ABOUT KNOWLEDGE FROM TEACHERS’
PERSPECTIVE IN THE PEDAGOGY COURSE AT ISCED-UON*

*LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CONCEPCIONES SOBRE EL CONOCIMIENTO
DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DEL ISCED-UON*

*ENSEIGNER DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: CONCEPTIONS SUR LES CONNAISSANCES
DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS DES COURS DE PÉDAGOGIE À ISCED-UON*

FRANCISCO ANTÓNIO MACONGO CHOCOLATE

<https://orcid.org/0000-0001-8977-3015>

DOUTOR. ISCED-CABINDA. CABINDA. ANGOLA

franciscochocolate@yahoo.com.br

CARLOS PEDRO CLÁVER YOBA

<https://orcid.org/0000-0002-9252-165X>

DOUTOR. ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DA LUNDA NORTE. LUNDA NORTE. ANGOLA

caryoba@yahoo.com

DATA DA RECEPÇÃO: Agosto, 2022 | DATA DA ACEITAÇÃO: Outubro, 2022

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objectivo investigar quais concepções os professores do curso de Pedagogia do ISCED-UON, constroem sobre o termo “conhecimento”. Com base no referencial da Psicologia Histórico-Cultural na qual concebe a constituição do ser humano por meio das relações sociais e do contacto com a cultura, torna-se importante conhecer em quais saberes os docentes se embasam ao construírem suas concepções sobre o termo “conhecimento”. Esta situação interfere directamente na actividade que exercem, voltada a formação de formadores. Apoiados no

referencial da pesquisa qualitativa, foram realizadas quatro entrevistas semi-estruturadas com docentes do curso de Pedagogia do ISCED-UON. De posse do material, foi realizada análise inicial buscando compreender as concepções inerentes nas falas de cada o que permitiu tecer algumas considerações, sobre tais concepções, mediante o uso da técnica de análise do discurso. A partir das entrevistas com os professores relacionadas com a categoria conhecimento foi possível definir as seguintes subcategorias: Cultura; Saber; Informações e Experiência. Percebemos pelas falas que os educadores ressaltam alguns aspectos eleitos como importantes para compreender conhecimento, apresentando suas concepções, oferecendo elementos para pensarmos em quais – e como ocorre este processo – que sustentam suas atuações. Este trabalho tem a sua relevância ao permitir conhecer concepções de educadores, buscando melhorias nos processos educativos e permite a elaboração de futuras intervenções por meio da mediação educativas voltadas as práticas educativas.

Palavras-chave: Docência; Ensino Superior; Conhecimento; Curso de Pedagogia; ISCED-UON.

ABSTRACT

The main objective of this work was to investigate which conceptions the teachers of the Pedagogy course at ISCED-UON build in term of “knowledge”. Supported by the Historical-Cultural Psychology framework in which the constitution of the human being is conceived through social relations and contact with culture, it is important to know what knowledge teachers base themselves on what they build their conceptions about the term “knowledge”. This situation directly interferes with their activity, aimed at training trainers. Supported by the qualitative research framework, four semi-structured interviews were carried out with teachers of the Pedagogy course. With the material in hand, an initial analysis was carried out seeking to understand the conceptions inherent in the speeches of each one, which allowed us to make some considerations about such conceptions, through the use of the speech analysis technique. From the interviews with the teachers related to the knowledge category, it was possible to define the following subcategories: Culture; Knowledge; Information and Experience. We noticed from the speeches that educators highlight some aspects chosen as important to understand knowledge, presenting their conceptions, offering elements to think about which – and how this process occurs – that sustain their actions. This work has relevance by allowing

to know educators' conceptions, seeking improvements in educational processes and allows the elaboration of future interventions through educational mediation focused on educational practices.

Keywords: Teaching; University education; Knowledge; Pedagogy Course; ISCED-UON.

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo fue investigar qué concepciones construyen los profesores de la carrera de Pedagogía del ISCED-UON sobre el término “conocimiento”. Con base al marco de la Psicología Histórico-Cultural en el que se concibe la constitución del ser humano a través de las relaciones sociales y el contacto con la cultura, es importante conocer en qué conocimientos se basan los docentes a la hora de construir sus concepciones sobre el término “conocimiento”. Esta situación interfiere directamente en su actividad, dirigida a la formación de formadores. Apoyados en el marco de la investigación cualitativa, se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a profesores de la carrera de Pedagogía. Con el material en mano, se realizó un análisis inicial buscando comprender las concepciones inherentes a los discursos de cada uno, lo que permitió realizar algunas consideraciones sobre dichas concepciones, mediante el uso de la técnica de análisis del discurso. A partir de las entrevistas con los docentes relacionados con la categoría conocimiento, fue posible definir las siguientes subcategorías: Cultura; Conocimiento; Información y Experiencia. Notamos a partir de los discursos que los profesores destacan algunos aspectos elegidos como importantes para comprender el conocimiento, presentando sus concepciones, ofreciendo elementos para pensar sobre cuáles – y cómo ocurre ese proceso – que sustentan sus acciones. Este trabajo tiene su relevancia al permitir conocer las concepciones de los educadores, buscando mejoras en los procesos educativos y posibilita la elaboración de futuras intervenciones a través de la mediación educativa centrada en las prácticas educativas.

Palabras-Clave: Enseñanza; Enseñanza superior; Conocimiento; Curso de Pedagogía; ISCED-UON.

RESUMÉ

L'objectif principal de ce travail était d'étudier quelles conceptions les professeurs du cours de Pédagogie de l'ISCED-UON construisent sur le terme «connaissance». De point de vue de la psychologie historique et culturelle dans laquelle la constitution de l'être humain est conçue à travers les relations sociales et le contact avec la culture, il est important de savoir sur quelles connaissances les enseignants se basent pour construire leurs conceptions du terme «connaissance». Cette situation interfère directement avec leur activité, visant à former des formateurs. Sur la base du cadre de la recherche qualitative, quatre interviews semi-structurées ont été réalisées avec des professeurs du cours de Pédagogie. Avec le matériel en main, une première analyse a été effectuée visant à comprendre les conceptions inhérentes aux discours de chacun, ce qui nous a permis de faire quelques réflexions sur ces conceptions, grâce à l'utilisation de la technique d'analyse des discours. À partir des interviews avec les enseignants liés à la catégorie des connaissances, il a été possible de définir les sous-catégories suivantes: Culture ; Connaissances; Informations et expérience. Nous avons remarqué dans les discours que les éducateurs mettent en évidence certains aspects choisis comme importants pour comprendre les connaissances, présentant leurs conceptions, offrant des éléments de réflexion sur lesquels – et comment ce processus se produit – qui soutiennent leurs actions. Ce travail a sa relevance en permettant de connaître les conceptions des éducateurs, en cherchant des améliorations dans les processus éducatifs et permet l'élaboration d'interventions futures à travers une médiation éducative centrée sur les pratiques éducatives.

Mots-clés: Enseignement; Formation universitaire; Connaissance; cours de pédagogie; ISCED-UON.

1. INTRODUÇÃO

A história da humanidade revela que o processo de aquisição do conhecimento foi sempre um ato contínuo de construção e reconstrução por meio da história de vida dos povos. Desde os primórdios da civilização, a fim de garantir sua sobrevivência, o homem sentiu a necessidade de buscar e compartilhar conhecimentos. Para tal, precisava contar com um conjunto de actos, como: a intuição, a experimentação, a contemplação, a

observação, as analogias, o raciocínio, e assim, resolver os problemas que surgiam.

Segundo Popper:

[...] quanto mais aprendemos sobre o mundo, quanto mais profundo nosso conhecimento, mais específico, consciente e articulado será nosso conhecimento do que ignoramos – o conhecimento da nossa ignorância. Essa, de fato, é a principal fonte de nossa ignorância: o fato de que nosso conhecimento só pode ser finito, mas nossa ignorância deve necessariamente ser infinita. Isto significa que não precisamos sentir-nos culpados por não ter resposta [...] (1982, p. 57)

A aquisição de conhecimentos, seja ele no ensino fundamental, médio, graduação ou pós-graduação é visto como elemento fundamental, como possibilidade de desenvolvimento económico, político e social. Um dos compromissos de quem trabalha com educação e pesquisa é a produção de conhecimento sem deixar de olhar o aspecto multidimensional do seu trabalho, no qual estão contemplados os factores constitucionais - biológico, cognitivo, afectivo, sociocultural e pedagógico. Vários discursos alertam para um processo de ensino aprendizagem dinâmico em que prevalece a construção de conhecimento. Muito embora existam as práticas sociais que nem sempre propiciam esta realização.

Muitos são os estudos que se firmam na questão da aquisição do conhecimento a partir da reflexão da realidade e ou meio ambiente. Apesar de haver uma variedade e diversidade de estudos neste ramo, na verdade está longe o consenso entre os autores sobre o que predomina nesta relação. Assim, o propósito desta categoria foi de explorar que concepções os docentes do Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Onze de Novembro (ISCED-UON) no curso de pedagogia elaboram sobre o conceito conhecimento. As concepções pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, suas práticas estão directamente ligadas à sua concepção de conhecimento. Desse modo, a concepção de conhecimento é um dos elementos que interfere na prática docente.

Tratando-se da produção do conhecimento na área das ciências humanas e sociais, torna-se extremamente importante aclarar os pressupostos epistemológicos que estão subjacentes a essa explicação, uma vez que é a partir dessa compreensão que podemos entender o papel do sujeito na construção da ciência e, portanto, identificar as implicações decorrentes de sua postura enquanto professor comprometido com a actividade de preparar os futuros professores.

2. METODOLOGIA

A pesquisa em causa caracteriza-se como uma abordagem de tipo qualitativo, com ênfase no estudo de caso (Triviños, 1987), com uma profundidade descritiva no sentido de observar, analisar, descrever e compreender as concepções dos professores do curso de Pedagogia do ISCED em relação ao conceito de conhecimento. Fizeram parte da amostra 4 professores todos do sexo masculino. Neste texto, não estaremos levando a cabo nenhuma reflexão sobre o porquê da presença de um grande número de homens entre os docentes, pois, os elementos que constituíram a amostra, foram seleccionados mediante disponibilidade e interesses manifestadas pelos sujeitos em participar da pesquisa.

A escolha da abordagem de tipo qualitativo justifica-se de um lado, por não ser pretensão da pesquisa mudar práticas, mas poder contribuir para a reflexão em torno da formação de professores no nível superior em Angola. Por outro lado, está no facto da mesma, “considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Silva, *et al*, 2001; Severino, 2007). Nesta abordagem, “a tarefa do investigador não é descobrir leis, mas engajar-se numa compreensão interpretativa [...] das mentes daqueles que são parte da pesquisa”. (Santos-Filho, 2001).

Com o propósito de alcançar os objectivos propostos e a operacionalização da pesquisa empírica, efectuou-se a adopção de um conjunto de técnicas de colectas de informações, seguindo a proposta do estudo de caso. Assim sendo, foram empregues os seguintes instrumentos de pesquisa: Pesquisa bibliográfica, Entrevista Semi-estruturada e os grupos de discussão.

Tendo em conta os aspectos que fundamentam este eixo de análise, fruto das entrevistas levadas a cabo com os docentes do curso de Pedagogia do ISCED-Cabinda, percorrido todo o processo de análise e codificação das falas dos mesmos, apresentamos de seguida as principais categorias elaboradas que reflectem o eixo em análise.

Para melhor visualização das mesmas passaremos a apresenta-las por meio de tabela com as respectivas sub-categorias e, os seus respectivos indicadores. As sub-

categorias foram elaboradas com base na fala destes e os indicadores representam a parte da fala que expressa a subcategoria. A análise das entrevistas incidu sobre o seguinte aspecto: Como defines a palavra conhecimento?

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
CONHECIMENTO	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura que um indivíduo tem em relação a uma determinada área do saber • Propriedade individual desse cientista.
	Saber científico	<ul style="list-style-type: none"> • Saber científico • Experiência da socialização • Ciência acumulando.
	Informações	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de informações • Competências.
	Experiência profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio, relativo a uma determinada área do saber; • Experiência profissional; • Desdobramento nos diversos aspectos da formação.

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

A partir das entrevistas com os professores relacionadas com a categoria conhecimento foi possível definir as seguintes subcategorias: Cultura; Saber; Informações e Experiência. A primeira subcategoria, cultura, engloba, por sua vez, diversos indicadores, nomeadamente: Cultura que um indivíduo tem em relação a uma determinada área do saber; Propriedade individual desse cientista. A subcategoria saber, inclui os seguintes indicadores: Saber científico; Experiência da socialização e Ciência acumulada. No que concerne à subcategoria Informações, a análise de conteúdo das entrevistas conduziu à consideração, entre outros, dos seguintes indicadores: Conjunto de informações e Competências. Finalmente, na subcategoria Experiência, podemos observar os seguintes indicadores: Domínio, relativo a uma determinada área do saber, experiência profissional, desdobramento nos diversos elementos da formação.

Pelas sub-categorias acima apresentadas, observa-se que o conhecimento é apresentado em uma série de elementos que implicitamente denotam certas

representações da epistemologia do conhecimento, e ou teoria do conhecimento, que tem como finalidade investigar o relacionamento entre o nosso pensamento com os objectos de maneira geral, cujo objectivo é a explicação ou interpretação do conhecimento (humano) por meio do entendimento da realidade, partindo do pressuposto de que o homem é um animal cultural, há em sua constituição a necessidade de apropriação da herança cultural.

3.1 Conhecimento como cultura

Ao apresentarem conhecimento como “cultura” que se manifesta em “cultura que um indivíduo tem em relação a uma determinada área do saber” e, “experiência da humanidade que é feita propriedade individual”, a mesma pode ser compreendida, por um lado, no âmbito do conhecimento popular que pode ser entendido como sendo, aspectos adquiridos pelo ser humano, em contacto social, na convivência com outros seres que reflectem evidentemente a natureza desses sujeitos caracterizados na linguagem, no modo de vestir, e cerimoniais onde manifestam a ancestralidade e que permitem a cooperação e comunicação entre aqueles que fazem parte daquele grupo. Por outro lado, no âmbito da perspectiva da psicologia histórico-cultural na medida em que “o referencial teórico vygotkiano aponta-nos, assim, para os processos pedagógicos como processos intencionais, deliberados, dirigidos à construção de seres psicológicos que são membros de uma cultura específica, cujo perfil, portanto, está balizado, por parâmetros culturalmente definidos.” (Oliveira, 2000). Em qualquer uma das formas que a questão de conhecimento como cultura for interpretada, essa construção depende tanto das condições do sujeito como das condições do meio, tanto quanto com a história e a cultura de outros indivíduos com quem a pessoa se relaciona e em outras instituições próximas como, por exemplo, a escola, ou contextos mais distantes da própria cidade, estado, país ou outras nações.

Como se observa, o termo cultura em si denota muitas implicações e atribuições que por vezes se manifestam em múltiplos. Por um lado é entendida como as manifestações de um povo, por outro e, como se observa nesta abordagem pela fala dos nossos entrevistados, representa o sinónimo do conceito. Na concepção da psicologia histórico-cultural a cultura diz respeito sobre a constituição das pessoas, dos povos, a formação das funções psicológicas superiores sendo de natureza cultural, implica a constituição das pessoas e não apenas o conhecimento que elas desenvolvem.

Tomado desta maneira, à acção pedagógica implica, segundo Sóle *et al.*, (2009),

Que os conteúdos escolares constituem um reflexo e uma selecção (cujos critérios sempre são discutíveis e revisáveis) daqueles aspectos da cultura cuja aprendizagem considera-se que contribuirá para o desenvolvimento dos alunos em sua dupla dimensão de socialização – na medida em que aproxima da cultura do seu meio social – e de individualização, na medida em que o aluno construirá com esses aspectos uma interpretação pessoal, única, na qual sua contribuição é decisiva.

Na senda do que os autores nos apresentam podemos depreender de que na prática escolar os conteúdos não podem ser tomados de maneira estática. Em função da dinâmica que se observa em relação a mobilidade dos próprios aspectos que compõem a cultura de um determinado povo, a prática escolar pode, igualmente acompanhar essa dinâmica no sentido de proporcionar aos sujeitos conhecimentos que poderão contribuir para o desenvolvimento dos estudantes no aspecto social e individual. Os conteúdos escolares, sendo tomados como critérios discutíveis e revisáveis, implica um movimento em sala de aula que se manifesta na interacção entre os sujeitos que compõem o processo ensino-aprendizagem.

Pela interacção, admite-se uma relação entre os intervenientes do processo sem que ninguém se sobrepõe ao outro. Ou seja, esta abordagem, “assume todo um conjunto de postulados em torno da consideração do ensino como um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, graças à ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autónomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões”. (Sóle *et al.*, 2009). Fica evidente pelo postulado dos autores referenciados de que esta abordagem não coaduna com posturas pedagógicas que evidenciam a superioridade de um dos elementos do processo ensino-aprendizagem, o que exige do professor o trabalho com metodologias activas que põem em evidência o carácter funcional dos estudantes.

3.2 *Conhecimento como saber Científico*

Em relação a perspectiva apontada que relaciona conhecimento com o “Saber”, uma referência importante, seja feita aqui, pois relacionar conhecimento com saber para muitas áreas de conhecimento não é possível. Segundo Charlot, o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objecto”; e tornar-se, então, “um produto comunicável”,

uma “informação disponível para outrem.” (CHARLOT, 2000). Pela definição de Charlot verifica-se que a formação de um corpo de conhecimento em torno de uma ciência representa um conjunto de saberes.

Por seu turno Japiassu (1991) considera saber como “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”. O conceito acima apresentado carrega consigo todos os tipos de saberes o que não é possível em ciências da educação, uma vez que o professor não conhece tudo. Além disso é importante que se tenha claro nesse processo a existência de outras formas de saberes traduzidos em não científico, científico e o próprio pré-saber que dá lugar a qualquer uma das formas de saber que dão consistência ao conhecimento humano.

Mediante as justificativas apontadas que dão conta que este saber baseia-se no “Saber científico”, na “experiência da socialização” e na “ciência acumulada”, pode se atrelar a mesma em análises baseadas em provas, ou seja, nesta condição o conhecimento é concebido como sendo aquele que é produzido na academia por meio da investigação científica. Ao se pensar assim, estaremos a relacionar o saber científico com a abordagem, racionalista que a predominância, se não a exclusividade, volta-se para a actividade do sujeito, a quem se atribui o papel de criador da realidade.

Para esta abordagem, o conhecimento é inato ao homem. Este já nasce com a razão pura. Segundo esta concepção as ideias ou os princípios já existem na mente dos indivíduos e, portanto não surgem de fora para dentro. Por esta concepção os processos educativos pouco ou quase nada podem fazer para alteração das determinações inatas do indivíduo.

O professor ao valorizar o conhecimento científico como o único válido, segundo Ribeiro (2013) “estabelece uma ruptura com o conhecimento prático, e também com o conhecimento subjectivo das realidades em que o sujeito aprendente desenvolve as suas experiências de vida”. Neste sentido, para cumprir com a sua obrigação o mesmo adota um modelo pedagógico em que se posiciona como um transmissor, ocupando o lugar de excelência no processo ensino aprendizagem, pondo de lado a figura do aluno que passa a ser considerado como passivo, na medida em que o docente está preocupado em cumprir com as metas previamente estabelecidas para o processo.

Nesta abordagem a relação docente formando, segundo Ribeiro (2013) pode ser considerada como dissimétrica, ou seja, a partir do momento que:

O saber se situa no formador e o não saber no formando, não existindo qualquer espaço de para a comunicação das representações pessoais, mas antes, a desvalorização de outras dimensões da complexidade do processo educativo/formativo, levando à atomização do conhecimento e, como produto, a um tipo de conhecimento fragmentado e autocrático. Nesta visão de educação, formação e escola apresentam-se como instrumento de reprodução social e os resultados de aprendizagem são entendidos em função de representações estereotipadas, em que a homogeneidade das estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação decorre de formas de julgamento com base no conhecimento objectivo que os formandos conseguem demonstrar. (RIBEIRO, 2013 p. 26).

Neles, admite-se a supremacia do sujeito que conhece sobre o objecto do conhecimento. Não existe uma preocupação explícita com a garantia da objectividade do conhecimento. Ao contrário, declara-se que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece a partir de suas experiências e valores. Ou seja, somente aquilo que passa a ser significativo para o sujeito é que pode e deve ser considerado objecto do conhecimento.

Tem como base filosófica o racionalismo de Descartes, em que onde há a indagação a respeito da capacidade humana para conhecer a verdade (SCHAFF, 1995). Esta verdade é alcançada através de ideias fundamentais que estão inatas na alma e não a partir da realidade do mundo, que deixa de ser a origem do conhecimento (Ghiraldelli, 2002). A busca pela verdade vai encontrar no sujeito, na subjectividade, os critérios para afirmar algo como verdadeiro, quer dizer, o sujeito possui precedência no processo de conhecimento.

Para Descartes, as ideias fundamentais claras e distintas não se originam do particular, pois já se encontram no espírito do ser humano, como instrumentos de fundamentação para a obtenção de outras verdades. São ideias inatas, que não tem a possibilidade de erro, uma vez que vêm da razão, não sofrendo influências das ideias que vêm de fora (Aranha, 1996). Portanto, O ambiente pouco ou nada influência a trajectória de vida do indivíduo, ou seja, o ambiente não influencia no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

A influência da racionalidade é notória na produção de pesquisas centradas no indivíduo e na análise da interacção professor-aluno, no âmbito restrito da sala de aula. Em contrapartida, quando transportado para o delineamento de pesquisas avaliativas representou um avanço e norteou a geração de modelos de investigação mais completos e abrangentes. Por exemplo, enquanto no modelo “positivista/objectivista” a ênfase recai sobre a medida do produto observável, no modelo “subjectivista” a preocupação volta-se também para a apreensão de habilidades em desenvolvimento, de processos sentidos e

vivenciados e de factores existenciais que estão presentes nas condições humanas, mas, não necessariamente reflectidos nos produtos demonstráveis.

3.3 Conhecimento como informações

Quanto a sub-categoria “Informações” depreendemos que o conhecimento aqui é visto na perspectiva empírica/senso comum, ou seja, sendo tomado como “conjunto de informações” que poderão conduzir a aquisição de “competências”, o conhecimento é aquele que adquirimos no dia-a-dia, por meio de tentativas e erros em um agrupamento de ideias. Assim, por esta perspectiva conhecimento é visto como aquele que não precisa ter comprovação científica. Tomado desta forma o conhecimento se manifesta em determinadas compreensões elaborados por um grupo (povo) para dar resposta a determinadas situações vivências que carecem de uma resposta científica.

Sendo entendido dessa forma, na sala de aula, os docentes se caracterizam como transmissores do conhecimento, sem no entanto, se preocuparem com a vinculação prática destas informações com a realidade vivida. Os estudantes, por sua vez, são chamados a absorver as referidas informações sem, no entanto, questionarem sobre a veracidade do referido conhecimento.

Esta forma de conceber o conhecimento tem a ver com a maneira como a maior parte dos docentes foram educados em suas famílias. As primeiras aprendizagens do indivíduo são proporcionadas pela família através das experiências educacionais com o objectivo de orientar e dirigir a actividade do filho na infância. São experiências de treino que ocorrem em diferentes níveis de consciência sem que, na maioria dos casos, os pais percebam conscientemente que tentam influenciar o comportamento da criança.

Os psicólogos acreditam que muito dessas aprendizagens não são retidas, mas o que o sujeito mantém, definitivamente, são os sentimentos que seus pais têm com relação a existência de sua pessoa e com relação à vida em geral, os quais formarão a base para firmar o seu auto conceito e o seu conceito acerca do mundo que o cerca. Ressaltam, também, que a presença ou ausência dos pais, as condições do lar e as relações entre pais, filhos, irmãos moldam a criança em seus primeiros anos de vida, de forma que a sua experiência inicial será determinante para o seu desenvolvimento intelectual e emocional.

A escola desempenha um papel menor do que o lar na moldagem da personalidade do sujeito. Entretanto, dado ao tempo de duração da vida escolar (em geral, no mínimo,

dos sete aos dezoito anos de idade), o tipo de escola frequentado e o tipo de professores que o indivíduo encontra, também influencia consideravelmente o seu crescimento intelectual, emocional e social. Assim e, de acordo com Bernheim e Chaui (2008):

[...] esses novos paradigmas educacionais e pedagógicos se fundamentam nas contribuições da psicologia e da ciência cognitiva contemporâneas, sobre como o ser humano aprende, e nos levam a reconhecer que o estudante precisa não só adquirir informação como também aprender estratégias cognitivas, isto é, procedimentos para adquirir, recuperar e usar a informação.

Por meio desta afirmação, entende-se que o professor na sua actuação deve criar situações de aprendizagem em que o aluno participe activamente desse processo, ainda que a fonte desse conhecimento possa estar tanto no exterior (meio físico, social) como no seu interior. Dito de outra forma, o professor precisa levar os estudantes a converterem as informações, entendidas por este como conhecimento, por meio da transposição dessas informações em saberes que sejam comprovados através do uso das técnicas científicas voltadas a compreensão dos factos da realidade objectiva. Pela transposição, as informações deixam de ter um carácter meramente de ideais e passam a se constituir em conhecimentos podendo ser amplamente divulgadas.

3.4 Conhecimento como Experiência profissional

Quanto a sub-categoria “Experiência profissional”, a mesma, em nosso entender, pode estar atrelada a concepção filosófica segundo a qual o objecto do conhecimento actua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é concebido como um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo - o conhecimento - é o reflexo, a cópia do objecto, reflexo que cuja génese está em relação com a acção mecânica do objecto sobre o sujeito.

A mesma atribui um grande poder ao ambiente no desenvolvimento humano. Para estes o homem é semelhante a uma “tabula rasa” e, através da experiência com as coisas no mundo ele adquire conhecimentos. Para estes, o conhecimento procede principalmente da experiência. O indivíduo ao nascer nada tem sobre o conhecimento. O mesmo adquire-se de fora para dentro, como resultado da experiência, ou seja, do ambiente é determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

Em oposição ao inatismo, a concepção comportamentalista ou ambientalista atribui um grande poder ao ambiente no desenvolvimento humano. Cada pessoa é vista

como aquela que pode se adaptar ao meio em que se encontra. Esta teoria deriva da corrente filosófica chamada empirismo, que dá ênfase à experiência sensorial como fonte de todo conhecimento, e tem no filósofo Locke seu principal expoente, o qual afirmava não haver nada em nossa inteligência que não tenha passado antes pelos sentidos (Marques, 2001). Estes se reúnem e formam as percepções, que originam as associações e tornam-se ideias (Chauí, 2001).

No campo educacional, este modelo “pressupõe, pois, que o sujeito seja um agente passivo, contemplativo e receptivo, cujo papel na relação cognitiva é o de registrar estímulos vindos do exterior, papel semelhante ao de um espelho (no caso das percepções visuais). As diferenças entre as imagens da realidade percebidas pelos diferentes sujeitos que conhecem reduzem-se às diferenças individuais ou genéricas do aparelho perceptivo” (Schaff, 1995).

4. CONCLUSÕES

A investigação sobre a noção de conhecimento que orienta a actividade do professor do ISCED-UON assume um carácter singular, pois se trata de uma situação específica. Em razão disso, buscamos desvendar o que há nela de mais essencial e característico, procurando lançar novos olhares e/ou confrontar com os já existentes. Neste sentido, optamos por investigar, a partir da perspectiva dos professores formadores de formadores, por entendemos que estes desempenham um papel importante na edificação de uma nova visão de mundo e do trabalho docente dos seus alunos.

Cada uma das formas de conhecimento representadas pelas falas dos nossos entrevistados, se justificam, em nosso entender, pela forma como muitos destes foram formados e ensinados a serem professores. Todas estas manifestações aplicadas no processo ensino-aprendizagem concorrem para um tipo específico de aprendizado. Considerando que o ISCED no âmbito dos seus objectivos formativos perspectiva a formação de um cidadão com o espírito crítico, criativo e científico em torno de uma área do saber, somos a considerar que alguns dos conceitos apresentadas, atendendo aos objectivos de formação do ISCED, os mesmos devem merecer um tratamento específico, por meio de seminários de refrescamento e ou capacitação com o intuito de aclarar sobre os verdadeiros meandros que norteiam o conceito conhecimento nos professores.

Tendo em conta o ritmo pelo qual seguem as investigações no campo das ciências da educação, mormente relacionadas a formação de professores e actuação destes, por meio das práticas pedagógicas, já não se concebe que os professores do ensino superior concebem o conhecimento sob prisma do “saber, informações e experiências”.

Essa maneira de conceber o conhecimento nos remete a pensar que os professores actuam de forma descontextualizada da realidade dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, bem como dos objectivos preconizados com a formação de professores em nível superior, pois estas formas de conceber o conhecimento podem levar a uma descaracterização do trabalho na medida em que muitos destes poderão actuar como meros transmissores de informações aos alunos, pautando desse modo em uma formação baseada na racionalidade técnica. Ou seja os professores se posicionarão como meros transmissores de saberes, informações e experiências.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann e CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia?** Brasiliense. São Paulo: 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Didática e teorias educacionais** (o que você precisa saber sobre). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora – MG: UFJF/INEP, 2001.

POPPER, Karl. R. **Conjecturas e refutações**. Brasília, DF: UnB, 1982

RIBEIRO, Deolinda. "A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica.", *Toques Formativos*, 7: 11 - 16. 2013.

SANTOS-FILHO, J. C. dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático.** In: SANTOS-FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, António Joaquim, 1941 – **metodologia do trabalho Científico** – 23. ed. ver. e atual – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** In: Edna Lúcia da Silva, Eстера Muszkat Menezes. 3^a. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

SOLÉ, Isabel. **Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem.** In César Coll, et *all.* O construtivismo na sala de aula. Trad. de Cláudia Schilling. 6.ed. São Paulo: Ática, 2009.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação:** 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.