



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657

Qualidade da aprendizagem: Representações Sociais de estudantes dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado) da UEFS

TAIARA DE LIMA SILVA

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Resumo:

O artigo apresenta resultados finais de pesquisa cujo objetivo geral foi compreender as representações sociais construídas pelos discentes sobre a aprendizagem de qualidade nos programas de Pós Graduação *Strictu Sensu* (Mestrado) da UEFS. A investigação pautou-se na abordagem qualitativa, sendo a coleta e produção de dados precedidos através de entrevista semi-estruturada, contando com a contribuição de 12 estudantes de cursos de mestrado da UEFS. Para a análise dos dados coletados foi utilizada a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001) e a Análise de Conteúdo (BARDIN 1977). Os resultados apontam que os estudantes compreendem uma aprendizagem de qualidade como a capacidade que o discente cria para transpor para as suas vivências diárias os conteúdos apreendidos em sala de aula, e mesmo que estejamos numa cultura da aprendizagem com um ritmo acelerado de mudança ainda assim, é necessário que esta aprendizagem de qualidade dê possibilidade aos sujeitos de atuarem de forma ativa em seu espaço social e auxiliar nas transformações de sua cultura.

Palavras-chave: Educação Superior. Qualidade da aprendizagem. Representações Sociais.

Resumen:

El artículo presenta los resultados finales de la investigación cuyo principal objetivo era comprender las representaciones sociales construidas por los estudiantes de la calidad del aprendizaje en los programas de postgrado en sentido estricto (Master) de UEFS. La investigación guiada en el enfoque cualitativo, con la recopilación y producción de datos precedido por una entrevista semi-estructurada, con el aporte de 12 estudiantes de los Cursos UEFS Maestros. Para el análisis de los datos recogidos se utilizó la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001) y el Análisis de contenido (Bardin, 1977). Los resultados muestran que los estudiantes comprendan un aprendizaje de calidad que crea la capacidad del estudiante transponer en sus experiencias diarias de los contenidos aprendidos en clase, y aún incluso si estamos en una cultura de aprendizaje con un ritmo acelerado de los cambios tiene que dar esta oportunidad de aprendizaje de calidad a los sujetos de actuar activamente en su espacio social y ayudar en la transformación de su cultura.

Palabras-clave: Educación universitaria. Calidad de aprendizaje. Representaciones Sociales

1.0 INTRODUÇÃO

A aprendizagem que por muito tempo foi pensada sempre em segundo plano pelos profissionais da educação e da psicologia, ganhou nos últimos tempos uma atenção especial (POZO, 1998), pois, se antes ao estudante era cobrada a reprodução do que havia sido ensinado pelo professor, com o surgimento de uma “Nova Cultura da Aprendizagem” (POZO, 2002) passa-se a exigir deles que, a partir dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, façam uma mobilização de saberes e reconstruam seus próprios conhecimentos a fim de poderem intervir na cultura onde estão

inseridos.

Segundo Pozo (2002, p. 25), “A função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela”. Neste sentido, podemos observar que o aprender como mera repetição de saberes não dá mais conta das demandas sociais, o que se espera é um “apreender” (ANASTASIOU, 2005), que vai muito além da aquisição e reprodução de conteúdos.

Consideramos a aprendizagem como um tema ainda muito difícil de ser discutido, visto que, o que a engloba são processos cognitivos e práticos, entretanto, várias teorias ao longo do tempo foram surgindo, a fim de explicar e mostrar quais os caminhos e fatores que interferem numa aprendizagem de qualidade.

Além da aprendizagem, a qualidade é um tema muito discutido nos meios acadêmicos e também passou por diversas mudanças quanto ao seu significado, pois, se antes esta era pensada como uma obtenção de qualidade numa determinada prestação de serviço, atualmente para que esta realmente ocorra, faz-se necessário seguir vários passos, o que exige cada vez mais dos profissionais de educação uma reflexão constante e crítica sobre as suas práticas.

Nesse contexto, nos cursos de mestrado, nos quais se formam os futuros profissionais do ensino superior, a busca pela qualidade também tem se tornado um tema recorrente.

Assim, em meio a este vasto campo de teorias que buscam explicar tanto o processo de aprendizagem quanto a qualidade, o objetivo deste trabalho é **compreender as Representações Sociais dos estudantes de mestrado sobre a aprendizagem de qualidade**.

A metodologia utilizada para alcançar tal objetivo, pautou-se na abordagem qualitativa (MINAYO, 2007). Os dados foram coletados e produzidos, utilizando-se como instrumento a entrevista semi-estruturada. Segundo Lüdke e André (1986, p.34), “tal instrumento permite correções, esclarecimentos, e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas”. Para o tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo de Tipo Temática (BARDIN, 1977), visto que esta análise possibilita uma melhor compreensão das representações sociais dos estudantes sobre o objeto estudado. Essa técnica é bastante utilizada nas pesquisas sobre representações sociais, principalmente aquelas cuja perspectiva está centrada na identificação dos seus conteúdos.

1. TEORIAS DA APRENDIZAGEM: UM BREVE REVISÃO

Nesta sessão, apresentaremos uma breve revisão bibliográfica acerca das principais Teorias da Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da psicologia do desenvolvimento, e mais fortemente conhecidas nos contextos educacionais.

A Teoria Behaviorista busca centra as explicações do comportamento humano, a partir de elementos pautados em estímulo e resposta, e tem suas ideias iniciais elaboradas pelos seguintes teóricos: Ivan P. Pavlov (1849-1936), John B. Watson (1878-1958), e Edwin Guthrie (1886-1959). Ivan P. Pavlov, que ficou conhecido por um grande experimento desenvolvido com cães em laboratórios, pode ser considerado o mentor do condicionamento clássico, segundo qual, a partir de um determinado estímulo a um indivíduo irá desenvolver resposta constante, de forma mecânica, por exemplo: numa sala de aula, se o professor utiliza determinada técnica para chamar a atenção de um estudante, com o tempo, mesmo que este estudante não esteja olhando para o professor e este repetir a técnica o discente mecanicamente saberá que é com ele. Esta teoria ficou denominada como Teoria do Condicionamento. Segundo esta teoria a aprendizagem pode ser entendida a partir de duas explicações: a contiguidade e o reforçamento.

A Gestalt, teoria que se contrapõe ao behaviorismo, tem como principal fundador o psicólogo alemão Wolfgang Kohler, afirma ser impossível estudar o sujeito a partir de um recorte, pois é preciso entendê-lo a partir do todo, sendo assim, para os teóricos da Gestalt “rejeita-se frontalmente a idéia de que o conhecimento tenha uma natureza cumulativa ou quantitativa, de tal maneira que qualquer atividade ou conduta poderia decompor-se em uma série de partes arbitrariamente separadas” (POZO, 1998, p.170).

Na perspectiva freudiana de ensino-aprendizagem, este processo para que seja de qualidade é necessário que a relação professor-aluno seja constituída de maneira afetiva, o que terá ligação direta com a aquisição do conhecimento (PILETTI; ROSSATO, 2011). E este processo ainda é marcado pelo que denominado pela teoria freudiana como inconsciente, que “determina as ações do sujeito sem que este o perceba” (RAPPAPORT; FIORO; DAVIS, 1981, p.15). Piaget, um dos mais importantes teóricos no campo do desenvolvimento e da aprendizagem humana, tem como principal preocupação a representação mental, em seus estudos. Piaget propõe o caminho interacionista, buscando demonstrar que o desenvolvimento resulta da interação entre os processos tanto das ações externas quanto dos processos de pensamento lógico. Esta teoria compreende o desenvolvimento cognitivo como construção individual do conhecimento, “Nessa perspectiva, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do indivíduo são construídos por meio das relações que mantém com o meio para atender às suas necessidades” (PILETTI; ROSSATO, 2011, p.79).

Nos estudos específicos sobre a aprendizagem, a Teoria Sócio-Histórica de Lev Vygotsky contrapõe-se às

ideias vigentes à época, principalmente à de Piaget, segundo ele, a aprendizagem não poderia ser entendida como a mera aquisição de informações, não acontecia a partir de uma simples associação de idéias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal. Desta maneira, o processo educativo precisa estar estritamente preocupado com o contexto ao qual pertence o sujeito aprendente, pois, não é possível pensar o processo educativo fora de uma realidade histórica.

3. O CONCEITO DE QUALIDADE

A qualidade do ensino superior tem sido também um tema bastante discutido nos meios acadêmicos, e se tornado alvo de grandes preocupações (FRANCO, 1992). Quando se trata de qualidade do ensino superior algumas questões fazem-se necessárias, entre as quais destacamos as seguintes: o que é qualidade? Qual a representação de qualidade que os sujeitos criam ao longo do tempo? Tais questionamentos são importantes porque assim como qualquer outro conceito, o que trata de qualidade também se altera no tempo e no espaço, como pode ser confirmado na citação seguinte de Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204) quando eles definem qualidade como “[...] um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, [...], ou seja, é um conceito que se vincula às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”.

Um conceito de qualidade também bastante difundido é aquele defendido por Demo em seu livro *Qualidade e Educação*, segundo o qual, a qualidade “Aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para o *ser* do que para o *ter*” (DEMO, 1994, p.9). Segundo este autor, é possível inferir que para que a qualidade seja alcançada é necessário a passagem por um processo que requer a participação de todos aqueles envolvidos, em busca de um único objetivo, a “perfeição”, no caso da educação, que se alcance uma aprendizagem de qualidade.

Segundo o mesmo autor, a qualidade pode ser entendida a partir de duas óticas, a da qualidade formal, e da qualidade política, segundo o qual a qualidade formal significaria,

A habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. Entre eles, ressaltam manejo e produção de conhecimento. São o expediente primordial de inovação (DEMO, 1994, p.14).

Nesse sentido, podemos perceber que o conceito de qualidade envolve não somente a busca por um resultado satisfatório, mas, também, a capacidade de fazer os sujeitos envolvidos tornarem-se sujeitos do processo. Assim, um dos grandes desafios na busca pela qualidade é:

[...] De fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social. Não se trata apenas de intervir na natureza e na sociedade, mas de intervir com sentido humano, ou seja, dentro de valores e fins historicamente considerados desejáveis e necessários, eticamente sustentáveis. A intensidade da qualidade não é a da força [...], mas da profundidade, da sensibilidade, da criatividade (DEMO, 1994, p.12).

Podemos afirmar, portanto, que a qualidade da aprendizagem envolve muito mais do que a simples aquisição de conhecimentos, para que esta realmente aconteça faz-se necessário que todos os sujeitos envolvidos no processo se percebam como parte importante para o seu desenvolvimento, bem como comunguem de um mesmo ideal, neste caso, tanto professor quanto estudante, devem a partir do dia a dia de sala de aula, estarem dispostos a assumirem uma postura da qual resultem uma boa aprendizagem, pois se um age como mediador do processo (professor), o outro (estudante), age como principal sujeito desse processo.

4.0 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa (LUDKE E ANDRÉ, 1986), que permite uma compreensão de todo o processo, além de também de haver uma preocupação com o entendimento do sujeito numa determinada sociedade e cultura. Este tipo de pesquisa possibilita um contato direto do pesquisador com o objeto estudado. Os sujeitos da pesquisa foram 12 estudantes matriculados nos seguintes programas de Pós Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado): 1) História; 2) Desenho, Diversidade Cultural; 3) Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, sendo que de cada curso foram entrevistados 3 estudantes, mediante o seu livre consentimento. A fim de manter o anonimato e guardar a identidade dos sujeitos entrevistados no lugar dos seus nomes optamos por criar siglas, cada uma delas constituída por uma ou duas letras iniciais do nome do entrevistador e a última sigla é composta pela inicial do nome do entrevistado seguido por um número que representa a quantidade de entrevistas que o pesquisador realizou. Assim, as siglas dos entrevistados foram: RG4, MR7, ME3, ID1, MM1, ML10, LM2, MM12, RL1, LS1, RCD4, MV18.

Para análise dos dados coletados e produzidos e elaboração das reflexões, foi utilizada a Teoria das

Representações sociais (TRS) que, segundo Jodelet (2001, p. 21) “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.” Utilizamos também da Análise de Conteúdo do Tipo Temática, respaldada nos escritos de Bardin (1977).

5.0 RESULTADOS

Os dados coletados e produzidos foram analisados a partir de três perspectivas de aprendizagem. A primeira ligada à concepção de aprendizagem relacionada à construção dos saberes próprios para exercer a docência, a segunda que irá confirmar tudo aquilo que discutimos mais acima, no que se refere à aprendizagem possibilitar aos educandos fazerem relações extra sala de aula, e outra concepção ligada ao aumento da cultura, o que corrobora com a ideia de Pozo (2002), quando afirma que uma das funções da aprendizagem é possibilitar ao sujeito dialogar com a sua cultura, de modo que ele se perceba enquanto constituinte dela.

No que se refere à primeira categoria – Aprendizagem ligada à construção de saberes necessários à docência, um dos depoentes pontua que se faz necessário um espaço de construção desses saberes, de modo que eles auxiliarão na prática para que os discentes alcancem uma aprendizagem de qualidade:

[...] Eu acho que eu preciso saber preparar uma aula, dá um, é... que a gente as vezes faz uma aula mas, você tem que, nem sempre aquilo que a gente pensa, então, eu acho que a aula tem que ser uma aula objetiva, uma aula clara, de fácil compreensão pra o aluno (ME3).

A partir da fala do estudante percebemos que ele pontua que um dos saberes necessários à construir é o da disciplina, é necessário que o professor tenha conhecimento da sua disciplina para poder fazer um planejamento que vá no seu processo demonstrar clareza e objetividade. O depoente sugere que se esses fatores forem levados em consideração a aprendizagem irá acontecer de maneira satisfatória para o estudante. Segundo Abreu e Masseto (1997, p. 7) “O professor precisa se posicionar diante de um leque de possibilidades, fazendo uma opção que terá repercussão em sua prática diária de sala de aula”. Desta maneira, dependendo da postura do professor, ele favorecerá ou não uma aprendizagem de qualidade. De acordo com Tardif (2002, p. 11), o saber docente não é algo que flutua no espaço: são saberes que estão relacionados com a pessoa e a identidade dos professores, bem como com sua trajetória ao longo da carreira. Segundo esse autor, o saber docente é um saber plural possuindo diversos aspectos que se entrecruzam, pois aborda aspectos que perpassam pelo campo do senso comum, experiencial, institucional, científico e específico.

Ainda vendo o processo de aprendizagem como aquele que favorece a construção de saberes necessários à docência, outro entrevistado afirma:

[...] Alguns saberes só são mobilizados na prática, acho que tem inúmeros saberes que se mobilizam na prática, que é lidar com os alunos, respeitar as diferenças e trabalhar em cima da experiência, em cima da experiência produzir conhecimento. Para mim esses são os principais que precisam ser mobilizados (ID1)

A partir da fala do estudante podemos perceber que este leva em consideração a construção de aprendizagem por parte dos educandos que lhes sirvam para vida cotidiana e prática, ou seja, para ele o professor bom, é aquele que planeja sua aula a partir das experiências trazidas por seus alunos. Para Assmann (2007, p. 29) “Toda a morfogênese de conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional”. Neste sentido, qualquer prática que não leva em consideração essa prática rotineira, será meramente instrutiva e tradicional.

Nesse sentido, na busca por uma aprendizagem de qualidade é de grande relevância que o professor tenha consciência do seu papel, bem como o estudante também precisa desenvolver essa consciência de tomada de posturas. Segundo Pozo (2002, pg. 69),

Quem aprende é o aluno; o que o professor pode fazer é facilitar mais ou menos sua aprendizagem. Como? Criando determinadas condições favoráveis para que se ponham em marcha os processos de aprendizagem adequados. A instrução ou ensino se traduziria precisamente em criar certas condições ótimas para certos tipos de aprendizagens.

Portanto, ao professor cabe criar condições favoráveis e problematizadoras que levem os estudantes a saírem do seu lugar inicial e, a partir dos conhecimentos por ele apresentado fazer um resgate na memória dos seus conhecimentos prévios. É preciso ressaltar que isso só será possível quando o docente tiver consciência que a aprendizagem não se dá no vazio.

Ainda de acordo com outro estudante, é necessário à construção do saber pedagógico, ou seja, é necessário o professor ter conhecimento da disciplina com a qual ele trabalha, como pode ser visto no seu depoimento

[...] Primórdio vai ser você conhecer aquela disciplina, conhecer aquele conteúdo que você vai passar e dentro desse conhecimento, dessa disciplina né? Você claro, vai ter que fundamentar, vai ter o conhecimento de teóricos vai te ajudar

a você apresentar esse conteúdo, mas acima de tudo você tem que saber se segurar em uma metodologia (MM1).

No que diz respeito à exigência da aquisição do saber docente enquanto reflexão do seu papel na promoção de uma aprendizagem de qualidade, a partir da consciência da valorização do conhecimento específico da sua disciplina, Abreu e Masetto (1997, 1997, p. 11) discorrem:

O papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e criar cultura (ABREU; MASETTO, 1997, p.11).

Neste sentido, os professores universitários precisam ter em mente que uma das suas principais preocupações é com a aprendizagem do discente, pois é necessário, sobretudo, em “ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento” (MASETTO, 2003, p.16).

Ainda de acordo com outro depoente é necessária a aquisição de muitos outros saberes para o exercício da docência, como pode ser visto no seguinte depoimento, segundo o qual é necessário que o futuro professor aprenda sobre

[...] Os saberes técnicos, saberes metodológicos, saberes conceituais, saberes políticos então todos esses saberes, os saberes pedagógicos eles são extremamente importantes e associar todos esses saberes, saberes pedagógicos, saberes da experiência, saberes políticos e fazer uma formação de qualidade, todos os saberes eles precisam ainda ser repensados, estão em reconstrução (ML10).

A partir da fala do depoente podemos afirmar que há uma necessidade do professor dominar não somente os saberes específicos da sua área de atuação, mas também outros tipos de saberes. De acordo com Barros (2008, p. 03),

O saber pedagógico contribui para o desenvolvimento dos aspectos pessoal e político de professores e alunos, favorece a formação global do indivíduo contribuindo assim, de forma significativa para a construção de uma prática docente eficiente. Dessa forma o professor formador precisa ter consciência da importância do seu papel na construção desse saber.

Placco (2006) apresenta um conjunto de saberes constituidores da formação docente, definidos como dimensões da formação: humano-interacional; técnico-científica; ética e política; da formação continuada; do trabalho coletivo; dos saberes para ensinar; crítico-reflexivo; avaliativa; estética; cultural e ética. Trata-se de um conjunto de dimensões que ocorrem simultaneamente, de forma sincrônica, ainda que apresentem eventuais relevos e movimentos de uma dimensão à outra, em determinadas situações da prática docente.

Pimenta (2009) também aborda a temática dos saberes docentes, destacando três tipos; os saberes da experiência, aqueles construídos por meio da experiência acumulada; os específicos, que se referem ao conhecimento da sua área de atuação; e os saberes pedagógicos, relacionados ao conhecimento didático, ao saber ensinar.

No que se refere à visão da aprendizagem de qualidade ligada aos conhecimentos práticos, um os depoentes coloca o seguinte,

[...] O aluno que tira o famoso dez o tempo todo não lhe diz muita coisa não, mas um aluno que consegue melhorar às vezes com todas essas questões do respeito, da interatividade, do feedback ele consegue subir de um quatro para um sete com esse processo isso reflete bem mais (LM2).

Assim, a partir desse depoimento, podemos afirmar que uma aprendizagem é considerada de qualidade quando o estudante passa por um processo de construção do conhecimento, ou seja,

[...] é fundamental que, além da aquisição de conhecimentos, a docência na Universidade procure desenvolver as capacidades de reflexão, de crítica, de interpretação dos significados das transformações e de aprendizagem a longo da vida (SOBRINHO, 2009, p.25).

Neste sentido, o processo de aprendizagem envolve um processo que nunca se esgota em si, pelo contrário é apenas o começo para a busca constante do conhecer. E isto só é possível com o que aponta o depoente ML10 quando pontua que “[...] Eu penso também que a gente é... aprende a partir da interação. É... eu acredito que a interação ela, ela está diretamente ligada a socialização”. Assim, o processo de aprendizagem requer o contato entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Sobrinho (2009, p. 26)

A aprendizagem não se resume ao domínio de uma técnica ou de um conteúdo disciplinar; mais que isso, ela é a experiência relacional entre sujeitos concretos e entre um indivíduo e os contextos da vida social. A função cognitiva, impregnada de valores é, também, uma forte função formação.

Neste sentido, o ato de aprender requer muito mais do que a simples memorização dos conteúdos, requer que os discentes consigam fazer as relações necessárias entre o que ele está aprendendo com sua prática rotineira. Para Alonso (2001, *apud* LEDOUX; GONÇALVES, 2007, p.49) [...] conhecer é muito mais do que armazenar informações, é elaborá-las a partir das próprias experiências, dando-lhes significado, e isso é possível e intransferível, torna-se

propriedade do indivíduo. E a partir daí surge também a inquietação de dois outros depoentes da nossa pesquisa, quando eles pontuam que uma aprendizagem de qualidade é aquela que possibilita ao sujeito aprendente vivenciar no dia-a-dia o conteúdo abordado, é poder fazer a relação entre teoria e prática, como pode ser visto no seguinte depoimento de LM2, quando ele pontua que

[...] É a questão de querer fazer as coisas, porque não adianta você só saber fazer, é preciso você querer fazer, então eu acho que por mais que você aprenda, por mais que você leia, por mais que você estude, se eu não colocar isso em prática, então eu acho que é juntar a teoria com a prática principalmente, porque se não nada sai da gaveta, então é essa questão mesmo de expor, de desenvolver, de dividir (LM2).

Essa mesma maneira de conceber a aprendizagem como capacidade do sujeito relacionar teoria e prática, pode também ser vista no seguinte depoimento:

[...] É o resultado daquela aula, o produto daquela aula teve uma qualidade, mas acho que a gente tem que ampliar essa, essa visão pra que... você tem que qualidade assim como foi... aquele aluno realmente aprendeu, a gente consegue avaliar aquilo ali, ele aprendeu, ele ta conseguindo usar o conteúdo que você ta passando na sala de aula no seu cotidiano não é? é... consegue fazer relações disso com outras atividades não é? (ME3).

Na medida em que o aluno consegue fazer a interação entre o conteúdo teórico e prático, isto trará bons resultados na sua formação enquanto profissional. Esse pode ser um dos principais desafios para a aprendizagem, que o estudante consegue fazer relações no seu dia-a-dia sobre aquilo que ele viu no seu processo formativo. Segundo Pozo (2002, p. 63),

A transferência é uma das características da boa aprendizagem e, portanto, um de seus problemas habituais. Sem a capacidade de ser transferido para novos contextos, o aprendido é muito pouco eficaz. A função adaptativa da aprendizagem está na possibilidade de poder se defrontar com situações novas, assimilando-as ao já conhecido.

Segundo o autor, é necessário que o discente consiga a partir daquilo que ele apreendeu em sala de aula transpor tais aprendizagens para suas vivências cotidianas. Assim, entendemos que os processos de troca e novas reestruturações do saber irão propiciar ao educando uma aprendizagem de qualidade, visto que, este estará passando por processos de mobilidades cognitivas e, assim, poderá reconstruir saberes, (re)significando novas aprendizagens. Segundo Morin (2009, p. 20), “O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere”. Foi perceptível, também, a partir da análise dos dados, que os estudantes veem a pesquisa como um dos caminhos a serem percorridos para estar atingindo a aprendizagem de qualidade, como pode ser percebido na fala do estudante MM1:

A partir do momento que a universidade, promove a pesquisa. Eu acho que é uma das grandes qualidades dela. Quando ela permite. Aqueles trabalhos de seminários onde vai ver a vivência, a experiência e ele vai dividir aquilo com os colegas em classe com o professor, eu acho que é uma das expressões de qualidade (MM1).

A partir da fala do estudante percebemos que há uma valorização da relação do ensino não somente no momento da sala de aula. Nesse sentido, para Demo (2004, p.39), o educar pela pesquisa “[...] Trata-se de montar a universidade sobre a noção de aprendizagem reconstrutiva política, deixando para trás a tradição reprodutivista do ‘monte de salas de aula, passando para a ideia mais criativa de ‘laboratório de aprendizagem’ (DEMO, 2004, p. 39).

E, ainda na concepção do estudante, “O ensino superior tem que ser estimulador de pesquisa” (MM1). Este depoente afirma que a aprendizagem de qualidade se efetiva quando se transforma num processo de busca incessante pelo conhecimento, quando o estudante não fica numa posição de acomodado frente às demandas que se instalam nesta sociedade do conhecimento, como pode ser visto na fala a seguir:

É quando ele gera essa pesquisa [...] quando ele vai desencadear essa noção de cadeia mesmo, a necessidade que o aluno tem quando ele termina a graduação e naquele momento ele já está pensando na pós, já está pensando no mestrado... eu acho que é uma ação positiva, é uma ação positiva também as publicações, é uma ação positiva os seminários, não é? por que tudo aquilo vai refletir, não é destaque em pesquisa, todo aquele empenho do professor (MM1).

A fala desse estudante está relacionada à concepção de aprendizagem como uma maneira de produção, quando o estudante consegue refletir sobre o que está aprendendo o que para Demo “significa a forja do sujeito capaz de história própria, emergindo para autonomia crescente” (DEMO, 2004, p. 24).

Outra categoria surgida a partir da fala de alguns depoentes diz respeito à aprendizagem favorecer o aumento cultural e possibilitar que esses sujeitos utilizem suas novas aprendizagens na sua vida pessoal, e consegue transformar aquela aprendizagem em práticas na sua vida cotidiana, no meio em que vive, como pode ser visto na fala seguinte: “Quando o aluno ele consegue é captar tanto a parte teórica e tentar é aquele aluno acaba seguindo pela prática de pesquisa e depois futuramente tá retribuindo pra sociedade de alguma forma” (MM12). Essa maneira de vê a aprendizagem corrobora com a ideia de Pozo (2002), quando afirma o seguinte “O outro mecanismo adaptativo é a

aprendizagem, quer dizer, a possibilidade de modificar ou modelar as pautas de comportamento diante das mudanças que se produzem no ambiente”. Dessa maneira, podemos inferir que uma aprendizagem de qualidade deve possibilitar ao sujeito essa tomada de postura frente às questões, é necessário que ele faça uso dos conhecimentos adquiridos no seu meio social, interferindo também na sua cultura.

Outro depoente pontua que uma aprendizagem de qualidade é vista no dia-a-dia, quando ela é capaz de trazer mudanças significativas na sua vida. Sobre essa questão um dos depoentes diz o seguinte: “o meu repertório cultural ele aumentou, e isso se refletiu inclusive no meu vocabulário, então eu acredito que houve essas mudanças (ML10). E assim, “graças à aprendizagem incorporamos a cultura” (POZO, 2002, p.25). Nesse sentido, podemos perceber que uma aprendizagem de qualidade tem como uma das funções e fins, possibilitar aos sujeitos aprendentes um aumento da cultura, bem como possibilitar-lhes fazerem transformações no seu meio e em suas próprias vidas

6.0 À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que estejamos numa cultura da aprendizagem na qual cada vez mais o acesso às informações tem avançado de maneira rápida, ainda assim, a partir de nossa pesquisa podemos perceber que os estudantes ainda entendem o processo de aprendizagem como algo que dá possibilidade aos sujeitos de fazerem intervenções em sua cultura, bem como lhe dá condições de se posicionar criticamente frente às demandas sociais existentes em seu meio.

Outro achado também importante foi o que trata da questão dos estudantes enxergarem a pesquisa como um os caminhos que leva a uma aprendizagem de qualidade, de modo que, ao mesmo tempo em que temos a rápida acessibilidade às informações, por outro lado, cobra-se uma postura de pesquisador frente aos conhecimentos de nossa época, neste sentido, mesmo que tenhamos acesso à informação, o processo de aprendizagem exige que saibamos refletir sobre esta, bem como que a transformemos em elemento importante para a nossa vivência em sociedade.

Foi perceptível também que muitas vezes a aprendizagem nas representações dos estudantes está ligada ao estabelecimento de relações entre a teoria e a prática e construindo assim uma aprendizagem significativa, o que nada mais é do que a capacidade que o discente constrói a partir de uma mobilidade cognitiva, reconstruindo conceitos, produzindo saberes.

De modo geral, consideramos que a pesquisa que realizamos com os estudantes de mestrados da UEFS poderá contribuir para a formação dos futuros professores, posto que, consideramos a pesquisa como um dos caminhos didáticos mais importantes na formação docente, com grandes possibilidades para o desenvolvimento de sujeitos autônomos e críticos. Além disso, a pesquisa pode ajudar o professor a se tornar mais capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas que o ajudem a aperfeiçoar o seu trabalho docente, de modo a que possa contribuir efetivamente para o processo de aprendizagem de seus discentes, contemplando o elemento qualidade.

ABREU, Maria Celia; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Mg editores associados, 1997.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2005.

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de la France, 1977.

BARROS, Lucia Violeta Prata de Oliveira. A importância do saber pedagógico para uma Prática docente eficiente. Disponível em: <http://linux.alfamaweb.com.br/sgw/downloads/141_113245_SABERESPEGAGOGICOS.pdf>. Acesso em: 31 de março de 2012.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Qualidade do ensino: velho tema, novo enfoque. **Cad. Pesq.** n. 83, p. 84-70, nov. 1992, São Paulo.

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

LEDOUX Paula. GONÇALVES Tadeu Oliver. Saber ser professor sabendo os saberes de ser professor. **AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas** V. 4 - n. 7 - jul. 2007/dez. 2007, V. 4 - n. 8 - jan 2008/jun. 2008.

LONGO, Rose Mary Juliano. Gestão da qualidade: Evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação. Trabalho apresentado no Seminário: Gestão da Qualidade na Educação: Em busca da Excelência, dias 9 e 10 de novembro de 1995, SENAC, São Paulo.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.

MOREIRA, Herivaldo; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, M.A., CABALLERO, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. pp. 19-44.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina. RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.) **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 4. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Aprendizes e mestres**: A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAPPAPORT, Clara Regina. FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Teorias do desenvolvimento**: conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981.

SOBRINHO, José Dias. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina. RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.) **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS. Celso dos S. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. 15ª Ed. São Paulo: Libertad, 2004.

Estudante do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade

Estadual de Feira de Santana. Bolsista de Mestrado/ FAPESB. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU. E-mail: thay_tdee@hotmail.com;

Recebido em: 02/07/2015

Aprovado em: 02/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: