

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

VIEIRA, Vania Maria de Oliveira¹

ARAÚJO, Eleno Marques²

CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da³

DOS ANJOS, José Humberto Rodrigues⁴

VIEIRA, Camilla de Oliveira.⁵

Resumo: Este estudo partiu do princípio de que grande parte dos professores da educação superior não foram formados para a docência, chegam à universidade sem formação pedagógica sistematizada. Portanto, a problemática diz respeito ao seguinte questionamento: quais as representações sociais dos professores iniciantes sobre formação e desenvolvimento profissional docente? Caracterizado por uma pesquisa quanti-qualitativa, buscou respaldo teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e na subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). Apresenta como objetivo geral identificar e compreender as representações sociais dos professores iniciantes sobre formação e desenvolvimento profissional do professor da educação superior. Inicialmente, participaram da pesquisa 64 professores, sendo 20 da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 23 da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e 21 Universidade de Uberaba (UNIUBE). A construção dos dados foi realizada por meio de um questionário contendo questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), tratadas pelo *software* EVOC (VERGÉZ, 2002), que tem como finalidade indicar os possíveis núcleos central e periféricos das representações sociais. Como resultado, os quadrantes mostram o Núcleo Central representado pelas palavras “aprendizagem”, “interativas” e “planejamento”. Esta representação ancora em elementos que afirmam que, para os professores iniciantes da UNIUBE, UFU e UFTM, o objetivo principal das práticas pedagógicas é contribuir para uma aprendizagem concreta e permanente do aluno.

Palavras-chaves: Desenvolvimento profissional, Docência universitária, Representações sociais, Educação superior, Práticas pedagógicas, Experiência formativa.

INTRODUÇÃO

“As contribuições da Teoria das Representações Sociais para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior” é uma pesquisa, ainda em desenvolvimento, mas com alguns resultados já analisados. Conta com apoio financeiro dos órgãos de fomento: FAPEMIG, CNPq e Programa Pesquisador Mineiro.

Esse estudo integra a RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Integra também o Programa Pesquisador Mineiro - Edital N° 002/2018 -

¹ Uniube. vaniacamila@uol.com.br

² Unifimes e Uniube

³ Uniube

⁴ Unifimes e Uniube

⁵ Uniube

PPM XII e o CIERS-ed - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas (São Paulo), em que se desenvolve uma articulação entre a Teoria das Representações Sociais e a área da educação, mais especificamente a formação de professores. Esse Centro sedia, no Brasil desde 2010, a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente.

A pesquisa tem como foco identificar as representações sociais de professores do ensino superior sobre a formação e *desenvolvimento profissional*.

Nos últimos anos, a docência no ensino superior e o desenvolvimento profissional dos professores que nela atuam têm sido motivo de preocupação de diversas instituições e de pesquisadores que tratam desse tema.

Para Masetto (2013), grande parte dos professores do ensino superior não foi formada, para ser educadores, chega à universidade sem nenhuma formação pedagógica.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.37) também afirmam que, embora muitos professores possuam experiências na docência universitária, principalmente com relação à área de conhecimento específica em que atuam, é comum o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. Segundo essas autoras, pesquisas realizadas mostram que a formação continuada dos professores universitários constitui um dos fatores básicos para a qualidade da aprendizagem no ensino superior.

Ramalho (2003) e outros afirmam que a atividade docente exige um preparo específico e não pode sintetizar apenas no domínio do conteúdo da disciplina. Embora isto seja necessário, não é suficiente nem garante a aprendizagem do aluno. Para os autores, o professor no ensino superior precisa conhecer também as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a ministrar suas aulas.

É preciso considerar que o professor, durante o desenvolvimento de sua carreira profissional, saiba relacionar o conhecimento teórico relativo à sua disciplina com os conhecimentos pedagógicos. Só assim, a partir da inter-relação entre conhecimento específico e o pedagógico, terá condições de exercer sua profissão (POWACZUK, 2012).

Concordamos com Ristoff e Sevegnani (2006) quando afirmam que a docência no ensino superior preocupa a todos, sobretudo pela percepção de alguns, de que a função do professor nesse nível de ensino é uma “função usurpada [...] por profissionais de muitas áreas do conhecimento” (p. 10). Indagam ainda: “e poderia ser diferente? Na educação superior, o médico torna-se professor de nefrologia; o advogado, de Direito Constitucional; o economista,

de teoria macroeconômica do desenvolvimento; o engenheiro, enfim, torna-se professor de eletrônica” (idem). Com relação a isso, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 8) comentam que grande parte dos docentes que atuam no ensino superior tornou-se professor da noite para o dia, sem passar por nenhum processo formativo pedagógico.

Comungamos com as ideias de Marcelo Garcia (1999) quando afirma que o desenvolvimento profissional docente deva ser compreendido como processo evolutivo e contínuo, ultrapassando a justaposição entre formação inicial e continuada.

Este autor entende o desenvolvimento profissional do professor, como “um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Não há dúvida de que a formação continuada de professores, de qualquer nível de ensino, deva ser considerada, mas a formação do professor da educação superior parece-nos ainda mais urgente, principalmente para os professores iniciantes ou que não passaram por uma formação pedagógica sistematizada. Segundo Tardif (2002), um professor pode ser considerado iniciante quando ainda não completou cinco anos de exercício na docência.

É nessa direção que surgiu a proposta desta pesquisa.

Partimos do princípio de que a formação continuada do professor do ensino superior se faz necessária e deve ocorrer de modo a contribuir para a melhoria da sua prática educativa.

A **problemática** que desencadeia esta proposta centra-se na seguinte questão: quais as representações sociais dos professores iniciantes sobre formação e desenvolvimento profissional docente?

Assim, toma como objetivo Geral, identificar e compreender as representações sociais, dos professores iniciantes de três universidades do Triângulo Mineiro, sobre *formação e desenvolvimento profissional docente* na educação superior.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem quanti-qualitativa, utilizou como suporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais e a subteoria do Núcleo Central.

A pesquisa *quanti-qualitativa*, como o próprio nome sugere, representa a combinação das duas modalidades citadas. A primeira se fundamenta no pensamento positivista, assume o propósito de mensurar os dados coletados. Esse método tem no questionário uma de suas grandes ferramentas. A segunda modalidade, a qualitativa, norteada pelo paradigma

interpretativo, responde as questões dos tipos “o quê?”, “por quê?” e “como?”. Geralmente, a *pesquisa qualitativa* analisa pequenas amostras não necessariamente representativas da população, procurando entender as coisas, em vez de mensurá-las (GRAY, 2012).

Para a coleta dos dados, foi utilizado um questionário, contendo questões abertas e fechadas; e a TALP - técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo *software* EVOC, que tem como finalidade combinar a frequência com a ordem de emissão das palavras. Esse programa busca identificar nas Representações Sociais os elementos centrais e periféricos.

Participaram da pesquisa 64 professores, sendo 20 da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); 23 da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e 21 da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Para a análise dos dados, além da Teoria das Representações Sociais utilizamos também a análise de conteúdo de Bardin (2011).

Com relação à Teoria das Representações Sociais, pode-se dizer que ela foi criada por Serge Moscovici, em sua obra “A representação social da Psicanálise”, em 1978. Inicialmente, sofreu influência de Dürkheim, do seu conceito de representações coletivas, o qual afirmava que as representações eram permanentes, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura e transmitidas por gerações. O fenômeno social, nesta perspectiva, não depende da natureza pessoal dos indivíduos.

Já para Moscovici, as representações deixam de ser coletivas para serem sociais, isto é, deixam de ser um conceito que explica o conhecimento e crenças de um grupo para se tornarem um fenômeno que exige explicação e que produz conhecimento. Elas são dinâmicas, típicas de culturas modernas, espalham-se rapidamente por toda a população, possuem curto período de vida, e o indivíduo tem um papel atuante e particular na sua construção.

Jodelet (2001, p. 22), discípula de Moscovici, conceitua representações sociais, afirmando que “são 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”.

Com a elaboração das representações sociais, transformamos o novo, o desconhecido, em algo familiar. O familiar é, para nós, o conhecido, a confirmação de nossas crenças, enquanto que o não-familiar intriga e gera desconforto. Assim, representar é um meio de transformar o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior. Esse ato de transformar o estranho, ameaçador, em algo familiar nos permite evidenciar dois processos envolvidos na elaboração das representações: a ancoragem e a objetivação. Esses processos estão intrinsecamente ligados um ao outro e são modelados por fatores sociais. De

modo geral, eles mostram como o social transforma um conhecimento em representação e como essa representação transforma o social (JODELET, 1992).

Segundo Moscovici (2003, p. 71) ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Juntamente com a objetivação, esses processos tornam possíveis o movimento de familiarização ou de construção das representações sociais.

Pode-se dizer que os processos de ancoragem e objetivação são complementares. O primeiro cria a realidade em si, e o segundo lhe dá a significação. Moscovici (2003) concebe a ancoragem como um sistema de categorização cujas categorias são socialmente estabelecidas. Já a objetivação é um mecanismo que torna concreta, física, a realidade concebida.

Para auxiliar a compreensão destes processos identificaremos também o núcleo central e o sistema periférico destas representações. A Teoria do Núcleo Central de Abric (2000) parte do princípio de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O primeiro relaciona-se à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. Já o sistema periférico é o responsável pela atualização e contextualização da representação. Seus elementos possuem caráter mutável, flexível e individual.

É isto que pretendemos buscar nesta pesquisa. Interessa-nos saber quais são e onde ancoram as representações sociais dos professores da educação superior, das universidades participantes, sobre *formação docente e desenvolvimento profissional*, e as possíveis influências destas em suas práticas pedagógicas.

O processo deste movimento nos possibilitará classificar, categorizar e nomear os sentimentos identificados com relação ao que pensam os professores sobre a formação docente. E, assim, tornar familiares questões que dizem respeito às dificuldades ou fragilidades na realização das práticas pedagógicas. Transformaremos o estranho, o ameaçador em algo familiar para que discussões e reflexões possam ser realizadas no sentido de auxiliar o desenvolvimento profissional dos professores.

Com relação à análise dos dados, esta pesquisa busca respaldo teórico, para compreender a formação e o desenvolvimento profissional e as práticas pedagógicas do professor da educação superior, sobretudo nos autores que tratam destes estudos, como os citados no início dessa proposta. E, para o referencial teórico-metodológico, ampara-se na Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici (2003) e seus seguidores.

Para identificação do perfil dos participantes, serão computados os resultados do questionário. A análise desses dados será descritiva, incluindo também o cálculo de medidas estatísticas em situações em que forem possíveis.

Para orientação do processo de categorização das respostas das questões abertas, serão utilizados também os fundamentos da análise de conteúdo descritos por Bardin (2011).

Para a realização desta análise, Bardin (2011) recomenda percorrer três momentos: a) Pré-análise: momento em que se organiza o material - escolhem-se os documentos que serão analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores. b) Exploração do material: é a etapa mais longa e cansativa. Consiste em tomar as decisões iniciadas na pré-análise. É o momento de codificação. Há a escolha das unidades de contagem; a seleção das regras de contagem; e a escolha das categorias. c) Tratamento dos resultados: compreende a inferência e a interpretação dos dados.

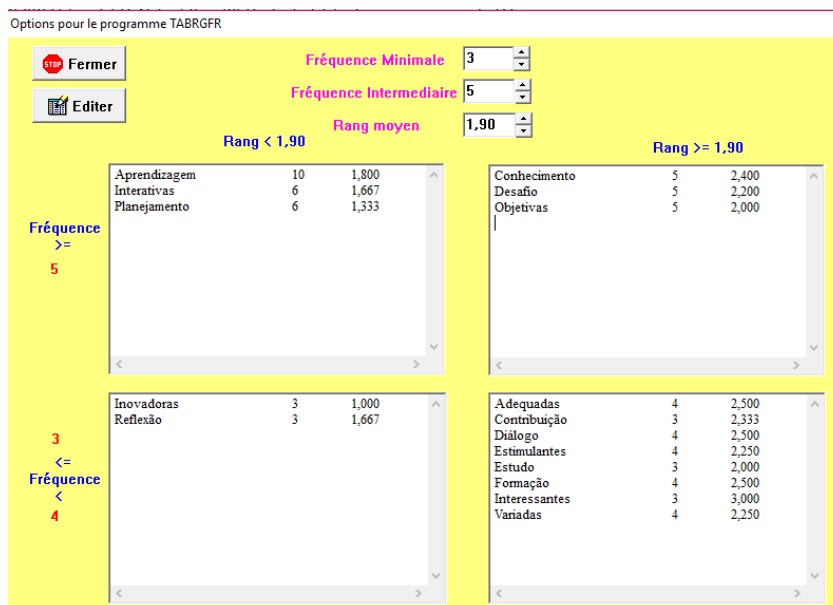
RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processamento da TALP no *Software* EVOC (VÈRGES, 2005), obteve uma frequência mínima de 3, uma frequência intermediária maior ou igual a 5, e classificação média menor que 1,9.

Como pode ser observado na Figura 01, produzida pelo EVOC, os quadrantes mostram o Núcleo **Central** representado pelas palavras “aprendizagem”, “interativas”, e “planejamento”. E no sistema periférico as palavras:

- a) Na **primeira periferia**: “Conhecimento”, “Desafio”, e “Objetivas”.
- b) No **contraste** “Inovadoras” e “Reflexão”.
- c) Na **segunda periferia** “Adequadas”, “Contribuição”, “Diálogo”, “Estimulantes”, “Estudo”, “Formação”, “Interessantes”, “Variadas”.

Figura 01: Quadrantes do EVOC



Fonte: dados da pesquisa

A análise desses quadrantes nos permitem inferir que, para os professores iniciantes da UNIUBE, UFU e UFTM, o Núcleo Central das Representações Sociais, sobre “as práticas realizadas por eles no ensino superior”, está representado pelas palavras: “aprendizagem”, “planejamento” e “interativas”. Esta representação ancora em elementos que afirmam que, para esses professores, o objetivo principal das práticas pedagógicas é contribuir para uma aprendizagem concreta e permanente do aluno. Para isso, um bom planejamento deve prever um processo pedagógico com aulas interativas e dinâmicas para que os alunos possam ser estimulados.

As justificativas dos participantes corroboram para uma melhor compreensão das representações que estão sendo construídas. São elas:

A aprendizagem significativa oportuniza que o estudante correlacione além das questões técnicas, as relações sociais e políticas envolvidas nas ações envolvidas em aula. (12UFU).

Acredito que as aulas necessitam ser interessantes, interativas para que os alunos possam ser estimulados. (18UFTM).

O planejamento direcionará a execução, mas o desenvolvimento dependerá do público-alvo e da avaliação contínua. (15UFU).

Em relação às práticas pedagógicas, é possível identificar que, os participantes afirmam ter dificuldades para adequar o planejamento e a avaliação ao tempo disponível, aos interesses

e ao nível de conhecimentos dos alunos. Quanto aos procedimentos didáticos, a aplicação de novas metodologias de ensino e recursos tecnológicos constitui uma necessidade formativa, assim como o lidar com a diversidade do aluno nas suas diferentes dimensões.

CONSIDERAÇÕES

Pesquisas em representações sociais partem do princípio de que as representações são saberes do senso comum, construídos nas relações entre os indivíduos, porém elas não são familiares para eles, constituindo-se em algo que ameaça e gera desconforto.

Nesta pesquisa, com a identificação das representações sociais sobre *a formação e desenvolvimento profissional docente na educação superior*, foi possível construir uma rede de significações em torno desse objeto.

A análise das representações “permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva” (MAZZOTTI, 2008, P. 24). Assim, a identificação das representações sociais, nesta pesquisa, permitiu aos docentes iniciantes da educação superior, conhecer onde elas se originam ou ancoram.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.C. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-38.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In. ALTET, M; CHARLIER, E.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília; Líber Livro; 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 2011.
- BEILLEROT, J. A “Pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-90.

BERNHEIM, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996

CHARLOT, B. A. (org.). **Educação e Artes Cênicas**. Interfaces contemporâneas. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

CHARLOT, B. A. **Relação com o saber**. Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, Sept. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004>. Acesso em 12/02/16.

_____. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

GAETA, M. C. D. ; MASETTO, M. T. . **O professor Iniciante no ensino superior** - Aprender, Atuar, Inovar. 1a. ed. São Paulo: Editora Senac, 2013. v. 1. 139 p

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo Focal nas Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAY. D. E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências** / Francisco Imbernón; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, D Representação sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p. 17-44.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. Cenários de Tecnologias e Conectividade. In: **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012. p. 27-48.

MARCELO GARCIA. C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

- MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 1998.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- Morgan, D. L. **Focus Groups as Qualitative Research**. London: SAGE Publications. 1997.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- ODELET, D. **Mémoire de masse**: le côté moral et affective de l'histoire. Bulletin de Psychologie, Paris, v. 45, n. 405, p. 239–256, 1992.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade**: a tessitura da docência. Tese de Doutorado. Centro de Educação. Universidade Federal da Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012
- RAMALHO, L. B.; NUÑEZ, I. B. e GAUTHIER, C. **Foram professores profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre, Sulina, 2003.
- RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**: INEP, 2006 (Coleção Educação superior em Debate).
- SACRISTÁN, J. G. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-37.
- SANTOS, E. G. **A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica**: a tessitura de redes de relações entre escola e universidade. Projeto de Tese. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____ **The reflective practitioner**. New York : Basic Books, 1983.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. **Revista de Ciências Humanas e Artes** v. 13, n. 2, jul./dez., 2007.
- SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de Pós-Graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação á formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/abril, pp.5-24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAILLANT, D..; MARCELO. GARCIA, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. Pioneira. São Paulo, 2000.

VÈRGES, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**: EVOC: manual. Versão 5. Aix en Provence: 2002

ZABALZA, M. **La enseñanza universitaria**. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea. 2002.

ZEICHNER, K. M. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, n. 34, jul./ago, pp. 5-15, 2000.