O que professores de um Curso de Licenciatura pensam sobre ensino?

Júlio Emílio Diniz Pereira*

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar as representações que professores de um curso de licenciatura vêm construindo acerca de aspectos ligados ao ensino, e com isto buscar novos elementos para a compreensão da situação atual das licenciaturas nas universidades. Partindo da constatação empírica que a licenciatura, enquanto curso de formação inicial de professores, possui hoje menor prestígio acadêmico do que o bacharelado, este estudo procura apontar, então, os motivos pelos quais as alternativas para a mudança do quadro atual extrapolam as insistentes e pouco eficientes alterações nas grades curriculares, única saída geralmente proposta para a melhoria dos cursos de formação inicial de professores.

Palavras-chave

Formação inicial de professores; licenciaturas; representações.

Abstract

The goal of this work is the analysis of what the teachers of a major course have been making about the aspects related to the teaching, and search new elements for the comprehension of the current situation of the university majors. From the empirical verifying that the major, as course of teachers' initial formation, currently has less academic prestige than bachelor's degree, this study aims to point out why the alternatives for the change of the current situation exceeds the persistent and not efficient alterations in the curriculum systems, the only answer normally proposed for the improvement of the teacher's initial preparation courses.

Keywords

Preservice teachers' education; teaching major; representations

*Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Introdução

Esse artigo trabalha com dados de uma pesquisa, concluída em 1996, que procura analisar a situação atual das licenciaturas nas universidades brasileiras, através do *estudo de caso* sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A discussão presente nessa investigação tem como eixo a relação entre ensino e pesquisa na universidade e seus reflexos para as licenciaturas. O objetivo deste trabalho é analisar as representações que professores do curso de Ciências Biológicas da UFMG vêm construindo acerca de aspectos ligados ao ensino e com isso buscar novos elementos para a compreensão da situação atual da formação inicial de professores no país.

Orientações teórico-metodológicas

Antes de passarmos para a apresentação e análise dos dados sobre as representações de professores do curso em estudo a respeito de ensino, é importante nos determos, mesmo que rapidamente, em algumas questões de ordem teórico-metodológica.

Inicialmente, é importante esclarecer que não pretendemos nesse artigo desenvolver um estudo minucioso sobre representação nem esgotar aqui as discussões teóricas a respeito desse conceito. Nosso objetivo nesse momento é chamar a atenção para a potencialidade desse estudo, na busca de explicações sobre a situação atual das licenciaturas nas universidades brasileiras, e da importância da aplicação do conceito de representação nos trabalhos e investigações sobre a formação de professores.

Como sabemos, a palavra representação é polissêmica e admite diferentes significados, de acordo com diferentes perspectivas nas ciências humanas. O conceito de representação designa uma noção que se encontra no cruzamento de conceitos oriundos da psicologia e da sociologia, buscando explicar como os processos sociais se reproduzem no nível individual, e como a ação individual e grupal intervém na transformação dos processos sociais através de mecanismos cognitivos e socioculturais. A partir dessas representações, que são construídas socialmente, as pessoas possivelmente orientam suas ações.

Pelo menos três importantes pesquisadores fizeram referência ao termo *representação* em suas obras e/ou se dedicaram à definição dessa palavra, e à divulgação da importância da utilização desse conceito. Jean Piaget, Serge Moscovici e Pierre Bourdieu estão entre os pesquisadores que empregaram, de maneiras diferenciadas, a palavra *representação* em seus trabalhos. Antes desses autores, Émile Durkheim foi o primeiro a propor a expressão "representação coletiva", designando a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual.

A representação na teoria do conhecimento (epistemologia genética) de Jean Piaget é empregada com dois sentidos diferentes.

> *"No sentido lato, representação é o mesmo que pensamento, isto é, o mesmo que toda inteligência que não se baseia simplesmente em percepções ou movimento (inteligência sensório-motora), e sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais. No sentido estrito, a representação pode ser limitada à imagem mental ou à imagem memória, isto é, à evocação simbólica de realidades ausentes."*

Esses dois sentidos de representação, segundo o autor, se relacionam entre si, na medida em que o conceito é um esquema abstrato e a imagem um símbolo concreto. Então,

> *"muito embora não se reduza mais o pensamento a um sistema de imagem, é concebível que todo o pensamento seja acompanhado de imagens. Isto porque, se o pensamento consiste em relacionar significações,*

a imagem seria um significante e o conceito um significado".

Na perspectiva da psicologia social, as representações são essencialmente dinâmicas, situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social, o modo de ser particular, produto de seu ser social. Segundo Serge Moscovici, a representação social

> *"compreende um sistema de valores, de noções de práticas relativas a objetos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas, e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade." Desta forma, as representações se apresentam como "imagens, afirmações que se formam, veiculam e consolidam no processo de interação e comunicação social."*

Tanto Piaget quanto Moscovici trabalham com a idéia de que o sujeito, quando a realidade lhe é apresentada como algo desconhecido, se confronta com situações "desequilibradoras". Para que se reduzam (a tensão e o desequilíbrio), é preciso que o conteúdo da realidade que esse indivíduo desconhece se desloque para dentro de um conteúdo, que já compõe seu universo, transformando-o e passando também a compô-lo. Segundo Moscovici, "mais exatamente, é necessário tornar familiar o insólito e insólito o familiar, mudar o universo sem que ele deixe de ser o nosso universo."

Dentro de uma outra perspectiva, mais sociológica e menos psicológica, Pierre Bourdieu afirma que as relações sociais estruturais da sociedade se reproduzem, no nível simbólico, segundo o princípio da homologia estrutural, através de um sistema de disposições que se manifesta por meio do *habitus* e do *ethos* de uma grupo ou classe social. Nesse sistema de disposições duráveis tem-se esquemas históricos de percepção e apreciação que são produto da divisão objetiva em classes (idade, gênero, nível socioeconômico), em geral inconscientes, que produzem sistemas de classificação aplicáveis à realidade objetiva, ou o conhecimento prático do mundo social.

A noção de *habitus* é muito importante para compreendermos o sentido em que Bourdieu trabalha o termo representação em sua obra. O *habitus* tende a conformar e a orientar a ação, mas, na medida em que é produto das relações sociais, tende a garantir a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa maneira, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. Quando se considera que a prática se traduz por uma "estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante", explicita-se que a noção de *habitus* não somente se aplica à interiorização das normas e valores, mas inclui os sistemas de classificações que preexistem (logicamente) às representações sociais. O *habitus* pressupõe um conjunto de "esquemas generativos" que presidem a escolha; tais esquemas se reportam a um sistema de classificação que é, logicamente, anterior à ação. Por outro lado, esses esquemas estão na origem de outros "esquemas generativos", que presidem a apreensão do mundo enquanto conhecimento.

O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos *habitus* subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as *representações* objetivas, segundo as posições sociais de que efetivamente desfrutam.

Percebe-se, então, que do ponto de vista sociológico enfatiza-se a incorporação das estruturas fundamentais da sociedade pelo sujeito social. Do ponto de vista psicológico enfatiza-se os proces-

sos individuais envolvidos na expressão das representações sociais (diversidade de atitudes e opiniões derivadas de um princípio de classificação comum e consensual), processos de categorização, de equilíbrio cognitivo, de atribuição, processos lingüísticos, etc.

Desta forma, partindo das considerações desses autores sobre as possibilidades que o homem tem de conceber, pensar, elaborar, refletir, reproduzir, recriar, construir e representar a realidade, com a qual interage, parece viável tentar analisar, ao investigar a formação de professores nas licenciaturas, em especial, no curso de Ciências Biológicas da UFMG, o que professores desse curso declaram sobre as atividades de ensino e pesquisa, e as conseqüências disso para os cursos de formação docente nas universidades.

Para a obtenção dos dados sobre a representação de professores do referido curso a respeito de ensino e pesquisa, utilizamos um questionário, constituído apenas de questões abertas. Serão analisadas nesse artigo, por uma questão de restrição de espaço, apenas as respostas dadas pelos professores e alunos às perguntas relacionadas ao ensino.

Foram devolvidos aproximadamente trezentos questionários, sendo 67 respondidos por professores, o que corresponde a 59,59% do corpo docente do curso em estudo. Para se chegar às representações desses sujeitos em relação ao ensino, analisamos o seu entendimento sobre essa atividade, perguntando: "O que você entende por ensinar?"; suas imagens a respeito do "bom professor": "O que você considera ser um bom professor?" e, finalmente, suas opiniões sobre o que é mais importante na formação do professor: "O que você considera importante na formação do professor? As respostas às questões abertas foram transcritas e posteriormente analisadas. Elas foram agrupadas e categorizadas de acordo com as diferentes representações sobre ensino apresentadas pelos professores do curso em questão. A reação e os comentários desses sujeitos durante a aplicação do questionário também foram anotados e enriqueceram o próprio conteúdo desse instrumento de pesquisa.

É importante ressaltar a dificuldade que nos deparamos em classificar essas respostas, principalmente pelo fato delas apresentarem duas ou mais idéias diferentes, mesclando mais de uma matriz teórica em seu conteúdo. Dificilmente foi encontrada uma posição "pura" nessas representações. Elas assemelhavam-se mais a um "mosaico" de idéias, contendo diversas posições e identificando-se com diferentes abordagens teóricas. Por isso, no trabalho de categorização procuramos perceber a idéia central da resposta e a partir daí formar os diferentes grupos. Mesmo assim, para efeito da análise quantitativa, as respostas que continham marcadamente duas ou mais posições foram colocadas em dois ou mais grupos distintos. Desse modo, uma mesma resposta pôde aparecer em dois ou mais grupos.

Diferentes representações sobre ensino

Serão apresentadas a seguir as diferentes representações entre professores do curso de Ciências Biológicas da UFMG relacionadas ao ensino. As respostas dos professores foram organizadas em cinco grandes grupos, cada um trazendo uma idéia central a respeito da atividade de ensino. Após a apresentação de cada grupo de professores, com suas representações, discutimos seu possível embasamento teórico. Dessa forma, inferimos para cada grupo de respostas uma referência na produção acadêmica educacional.

O *primeiro grupo* centrou suas respostas na idéia de que ensinar é transmitir, transferir, passar conhecimentos e informações para o aluno (23,38% do total de professores do curso analisado — ver Tabela). Como, por exemplo, na resposta dada por um(a) professor(a) da Licenciatura:

> *"Ensinar é transmitir informações, conhecimentos produzidos na sociedade."*

Essa idéia é reforçada pela representação do "bom professor" como "bom

transmissor" de conhecimentos. O "bom professor" é representado, então, como um bom *comunicador*, aquele que age de forma sistemática, que organiza o conhecimento, que sabe dosá-lo de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, através de uma seqüência lógica, hierárquica e correta dos conhecimentos.

> *"Ser um bom professor é comunicar-se bem com seus estudantes, tentando passar-lhes a matéria que você conseguiu aprender, isto através de estudo, naquela área do conhecimento. É um jogo de sedução cujas peças são o conhecimento da disciplina e o encantamento de compreender o melhor possível." (Professor(a) do Ciclo Básico).*

Para ser um "bom transmissor", o professor deve ter domínio do conhecimento e "didática" para passar as informações de forma clara aos alunos.

> *"O 'bom professor' é aquele que procura aliar conceitos a atividades didáticas. Se preocupa em transmitir o conteúdo de forma organizada e inserido no contexto da área de estudo." (Professor(a) do Bacharelado).*

Na sua formação, é importante que o professor tenha uma boa formação acadêmica, através de uma sólida base conceitual e uma boa formação "didática". Daí a necessidade de se fazer um bom curso de graduação, para dominar o conteúdo a ser ensinado e também a Licenciatura e as disciplinas didáticas, para aprender a "ensinar" esse conteúdo. Resumindo, na formação docente é importante

> *"ter uma formação sólida e ter feito disciplinas de didática." (Professor(a) do Ciclo Básico).*

Além do curso de formação centrado no "o que ensinar" e no "como ensinar", a competência técnica pode ser também adquirida através da experiência e vivência no campo da docência.

> *"Além do currículo formal, ter experiência profissional." (Professor(a) da Licenciatura).*

Alguns destacaram também a importância de se ter "bons professores" durante o curso de formação, talvez para que esses "mestres" sirvam de exemplo ou de modelo para o futuro docente.

> *"Ter tido bons professores formadores e conhecedores do conteúdo que ensinam." (Professor(a) da Licenciatura).*

Esses professores que representaram a atividade docente como "transmissão de conhecimentos" aproximam-se da *abordagem tradicional* sobre ensino. Como se sabe, essa abordagem entende o fenômeno educacional como instrução, caracterizada como transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola. O professor é considerado elemento imprescindível na transmissão de idéias pré-selecionadas e organizadas logicamente (concepção de educação como *produto*). O ensino tradicional é essencialmente verbalista, mecânico, mnemônico e de reprodução do conteúdo transmitido via professor, através de aulas expositivas, ou via livro texto. Esse tipo de abordagem baseia-se, segundo Paulo Freire, na tipologia da "educação bancária", ou seja, uma forma de ensino que se caracteriza por "depositar" no aluno conhecimentos, informações, dados, fatos, etc.

O *segundo grupo* pode ser caracterizado como um grupo intermediário. Os professores pertencentes a esse grupo ainda não abandonaram a idéia do ensino como "transmissão de conhecimentos" mas também não restringiram suas respostas a essa abordagem (19,48% do corpo docente — ver Tabela). As respostas contidas nesse agrupamento trazem a idéia de que ensinar é transmitir conhecimentos, associada com outras noções sobre a atividade docente, como "desenvolver senso crítico", "ensinar o aluno a aprender sozinho", "levantar problemas", etc. Por exemplo, um(a) professor(a) do Bacharelado escreveu que ensinar é

"transmitir conhecimentos ao aluno juntamente com o incentivo ao espírito crítico, de forma que o aluno possa não só receber a informação, mas também processá-la criticamente."

Outros professores responderam que ensinar é empenhar-se na solução de problemas levantados a partir dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Por exemplo,

"ensinar é transmitir conhecimentos, levantar problemas ou situações e tentar resolvê-los com os conhecimentos adquiridos." (Professor(a) do Ciclo Básico).

Os docentes que obtiveram suas respostas colocadas nesse grupo representaram o "bom professor" não apenas como transmissor de conhecimentos, pois, além disso, ele deve ser capaz de criar outras condições de aprendizagem no ambiente de sala de aula, como podemos ver a seguir:

"Um bom professor é aquele que consegue passar o seu conhecimento aos alunos e que os estimula a procura de novos conhecimentos." (Professor(a) do Ciclo Básico).

Além da necessidade do domínio do conteúdo, aliado ao conhecimento didático, foi ressaltado como importante na formação desse professor um perfil mais "generalista" e uma abertura maior para lidar com seus alunos.

"Bom nível de conhecimentos gerais. Domínio da disciplina que ministra. Experiência naquilo que ensina." (Professor(a) do Bacharelado).

O *terceiro grupo* representou o ensino como "mudança de comportamento". As respostas giraram em torno da idéia de que ensinar é "fazer o aluno mudar de comportamento", ou de que ensinar é "desenvolver determinadas capacidades, atitudes e habilidades nos alunos." (14,29% dos professores — ver Tabela). Por exemplo, nos dizeres do(a) professor(a):

"Ensinar para mim significa treinar. Como se ensina um papagaio a falar, um cão a saltar. Portanto, para mim é impossível ensinar um assunto a alguém. No máximo, ensinamos a estudar, perguntar, apresentar dados, questionar, ler. Esses são adquiridos por treino; é possível treinar um mal orador de forma que ele se torne um orador razoável. Não é possível ensinar, o aluno tem que aprender sozinho." (Professor(a) do Ciclo Básico).

Esse(a) professor(a) nega a possibilidade do ensino de conteúdos por parte do trabalho docente. Na sua concepção, só é possível "ensinar" habilidades, como "estudar, perguntar, apresentar dados, ler", isto através de treinamento. A aprendizagem de conteúdos por parte do aluno existe, mas não depende diretamente do trabalho em sala de aula.

A "mudança de comportamento" ou o "desenvolvimento de determinada capacidade ou habilidade" no aluno pode ser, no final do processo, demonstrada pelo professor. Para tal, as atividades em sala de aula devem ser meticulosamente planejadas pelo docente através da definição de objetivos previamente estabelecidos. Ou, nos dizeres de um(a) professor(a):

"Ensinar é produzir uma capacidade previamente planejada (através de objetivos) nos alunos. A capacidade deve ser demonstrável, ou seja, ao final do curso, os alunos devem ser capazes de tarefas que não eram antes." (Professor(a) do Bacharelado).

Conseqüentemente, o "bom professor" é aquele que consegue, ao final do processo, produzir as capacidades e habilidades desejadas nos alunos da forma mais eficiente possível.

"Aquele que busca as melhores maneiras de produzir essas capacidades e monitora o desenvolvimento delas de maneira responsável, ou seja, visando o melhor aproveitamento e a maior obtenção dessas capacidades possível." (Professor(a) do Bacharelado).

Além disso, o "bom professor" é aquele que consegue avaliar de maneira eficaz a aprendizagem do aluno, ou o desenvolvimento de uma nova habilidade.

"Aquele que consegue avaliar adequadamente o nível de conhecimento e a capacidade de aprendizado dos alunos, adequando as tarefas de forma a levá-los a desenvolver-se independentemente." (Professor(a) do Bacharelado).

Para formar-se um "bom professor", dentro dessa concepção de ensino, é necessário que o docente também receba um treinamento adequado. O aprimoramento técnico na área específica de conteúdo e no campo pedagógico foi ressaltado por algumas respostas do questionário.

"Um treinamento (formal ou não) em Pedagogia e uma sólida formação técnica na área de atuação, além de uma formação intelectual que lhe permita construir uma ponte entre o conteúdo técnico e o mundo do aluno." (Professor(a) do Bacharelado).

A representação de ensino como mudança de comportamento aproxima-se da *abordagem comportamentalista* da educação, fundamentada basicamente no pensamento skinneriano. Como sabemos, nessa abordagem o ensino é composto por padrões de comportamento que podem ser mudados através de treinamento, segundo objetivos prefixados. Os objetivos de treinamento são as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas. Essas habilidades são compreendidas como respostas emitidas que podem ser medidas e observadas. Segundo tal abordagem, o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, de tal forma que o desempenho do aluno seja maximizado.

O *quarto grupo* de respostas traz a idéia de que ensinar é um fenômeno que acontece na interação professor-aluno, de modo que o primeiro tem um importante papel na intermediação do aluno com o objeto de conhecimento. A resposta que talvez melhor sintetize o pensamento desse grupo é:

"Ensinar é atuar como mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento; é possibilitar ao aluno acesso a informações específicas de determinada área do conhecimento. É algo complexo que envolve aprendizagens múltiplas por parte do aluno e do professor." (Professor(a) da Licenciatura).

Todavia são diferentes as formas de atuação do professor na mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento. O professor estrutura situações de aprendizagem ou criando condições favoráveis de aprendizagem, motivando-o a conhecer mais, ou orientando o aluno a estudar, a resolver problemas. É possível, então, identificar nesse grupo pelo menos dois subgrupos de respostas, que especificam melhor a representação dos docentes sobre ensino.

O *primeiro subgrupo*, por exemplo, enfatiza que ensinar é criar, proporcionar, propiciar condições favoráveis para a aprendizagem, despertando no aluno o interesse em conhecer. (22,08% do corpo docente do curso em estudo — ver Tabela).

"Propiciar ao aluno condições e ambientes adequados para a aprendizagem, estimulando-o e despertando-o para as questões fundamentais da ciência e do conhecimento." (Professor(a) do Bacharelado).

Dessa forma, o "bom professor", por "ser aberto" e por "saber dialogar" com seus alunos, ele

"...consegue despertar no aluno o entusiasmo pela sua disciplina e pelo assunto ministrado." (Professor(a) do Ciclo Básico).

Conseqüentemente, destaca-se na sua formação o desenvolvimento da sua capacidade, vista muitas vezes como algo inato, de relacionar bem com os alunos. Ressalta-se aqui, principalmente, o "lado humano" da atividade docente.

"O conhecimento básico das disciplinas aplicadas e didáticas e principalmente o lado 'humano' do ensinar, relacionando diretamente com o aluno de forma vibrante e segura." (Professor(a) do Ciclo Básico - grifo do autor).

As representações de ensino desse primeiro subgrupo identificam-se mais com a *abordagem humanista* de educação, de inspiração rogeriana. Segundo essa abordagem, o professor em si não transmite conteúdo, ele "dá assistência", sendo um facilitador da aprendizagem. Ou seja, "o professor não ensina, apenas cria condições para que os alunos aprendam." Não existem, portanto, modelos prontos nem regras a seguir, mas um processo de "vir-a-ser". Desse modo, o ensino será "centrado no aluno"; a finalidade primeira da educação é a criação de condições que facilitem a aprendizagem dos alunos, tornando-os "pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento". Portanto, o "método não-diretivo" ou a não-diretividade da ação do professor implementa a atitude básica de confiança e respeito pelo aluno.

O *segundo subgrupo* reforça a idéia de que ensinar é orientar, ajudar o discente a aprender, desenvolvendo a sua criatividade, apresentando problemas para serem solucionados pelo aluno. As respostas desse subgrupo reforçam a importância do aluno "gerar", "construir" o conhecimento com auxílio do professor (10,39% do total — ver Tabela). Por exemplo, ensinar é

"Orientar o aluno na identificação/equacionamento de um problema e na criação de soluções para esse problema." (Professor(a) do Ciclo Básico).

Ou, completando a idéia anterior, outro(a) professor(a) do Ciclo Básico afirma que

"Ensinar é orientar o aluno para que ele possa buscar o seu próprio conhecimento. É desenvolver a criatividade e a vontade de aprender sempre mais, tornando o aluno interessado também em gerar conhecimento."

Na mesma linha de raciocínio, o "bom professor" é aquele que sistematiza o seu conhecimento e, com isso, tem condições de auxiliar o aluno na "apropriação" do conhecimento.

"Bom professor é aquele que 'consegue', a partir de uma sistematização do próprio conhecimento, contribuir efetivamente para o processo de 'apropriação' de conhecimentos pelo outro." (Professor(a) da Licenciatura).

Para tal, seria necessário que o professor vivenciasse a prática de pesquisa durante seu curso de formação, ou que procurasse fazer cursos de pós-graduação voltados para a prática investigativa. Por isso, algumas respostas ressaltam a importância para a formação do professor de se ter

"A experiência de pesquisador." (Professor(a) do Ciclo Básico).

As representações sobre ensino desse subgrupo combinam-se com os princípios piagetianos da *abordagem cognitivista* de educação. Nessa abordagem, as relações entre sujeito e objeto são relações epistêmicas. O processo educacional tem um papel importante ao provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno, adequadas ao nível de desenvolvimento em que se encontra, de

forma que seja possível a construção progressiva das noções e operações, ao mesmo tempo em que o discente vive intensamente (intelectual e afetivamente) cada etapa do seu desenvolvimento. O ensino baseia-se no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte dos alunos (consiste em *processos* e não em produtos de aprendizagem). A "descoberta" garante ao sujeito uma compreensão da estrutura fundamental do conhecimento. Conseqüentemente, caberá ao professor propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes as soluções. Sua função consiste em provocar desequilíbrios, fazer desafios. Deve orientar o aluno e conceder-lhe ampla margem de autocontrole e autonomia. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível.

O *quinto e último grupo* congrega respostas dos professores que representaram o ensino como um fenômeno social que contribui na formação ampla do aluno. A resposta dada por um(a) professor(a) do Ciclo Básico resume o pensamento desse grupo:

> *"Formar o aluno não só intelectualmente, mas de forma ampla, preocupando-se com sua atuação na sociedade, a partir dos ensinamentos."*

O "bom professor", concebido dentro dessa óptica, deve ter compromisso com a tarefa de ensinar e com a formação e consciência crítica dos alunos:

> *"Aquele que além de discutir, orientar e estimular a sistematização do conhecimento por parte do aluno, tem compromisso e consciência crítica." (Professor(a) da Licenciatura).*

Conseqüentemente, esse professor deve possuir uma formação humanística mais eclética, ter uma visão mais ampla das coisas, extrapolando os conhecimentos específicos de sua área. Para isso, o professor deveria

> *"viver experiências socioculturais acadêmicas e extra-acadêmicas que permitam ao docente ler, interrogar e reinventar a vida e o mundo. Experiências que o aproximem não apenas da ciência, mas da história da humanidade e das várias linguagens que constroem o humano como a arte, por exemplo. Assim, teremos um professor múltiplo, amplo, capaz de enfrentar o trabalho que o espera." (Professor(a) da Licenciatura).*

Esse tipo de representação sobre ensino encontra maior respaldo nas correntes da chamada "Pedagogia Crítica", influenciadas pela fenomenologia, pelo marxismo e neomarxismo. Essa representação identifica-se mais com a *abordagem sociocultural* de educação, fundamentada principalmente nas idéias de Paulo Freire. De acordo com essa abordagem, o homem, situado no tempo e no espaço, e inserido num contexto socioeconômico-cultural-político, ou seja, num contexto histórico, chegará a ser sujeito através da reflexão sobre o seu ambiente concreto, tornando-se gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la. A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados a esse processo de conscientização. Esse, por sua vez, é sempre "inacabado, contínuo e progressivo". A "educação problematizadora ou conscientizadora" objetiva, então, o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da sociedade. O professor, ou melhor, o "educador" é aquele que "engajado em uma prática transformadora" procura desmitificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste.

É importante ressaltar que várias respostas reforçaram a necessidade do professor "manter-se atualizado" e dele "gostar do que faz" como condição importante para o sucesso na atividade docente. "Ser humilde", "ter senso crítico", "saber dialogar", "ser aberto", e "procurar aprender sempre" são algumas qualidades e capacidades também levantadas pelos docentes do curso em estudo.

Tabela - Representações sobre ensino entre professores(as) do curso de Ciências Biológicas da UFMG

	Professores(as)			
	Ciclo Básico	**Bacharelado**	**Licenciatura**	**Total**
Grupo 1	7 (20,59)	6 (25,00)	5 (26,32)	18 (23,38)
Grupo 2	11 (32,35)	1 (4,17)	3 (15,79)	15 (19,48)
Grupo 3	2 (5,88)	6 (25,00)	3 (15,79)	11 (14,29)
G.4 Sub 1	7 (20,59)	6 (25,00)	4 (21,05)	17 (22,08)
G.4 Sub 2	4 (11,76)	2 (8,33)	2 (10,53)	8 (10,39)
Grupo 5	2 (5,88)	1 (4,17)	1 (5,26)	4 (5,19)

Conclusão

O estudo das representações de professores do curso de Ciências Biológicas da UFMG sobre a atividade de ensino revelou algumas dimensões interessantes que devem ser levadas em consideração no diagnóstico e na análise da situação atual dos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras.

De uma maneira geral, essas representações reforçaram os sentidos, significados e concepções veiculadas na sociedade que associam a esse termo a idéia de "transmissão de conhecimentos". Nessa mesma investigação, as análises das respostas sobre a atividade de pesquisa não apresentadas nesse artigo permitem-nos afirmar que essa palavra traz consigo a idéia de "estudo minucioso, sistemático e organizado", na busca de se "descobrir coisas novas" e de se "explicar" diferentes fenômenos. Orientada a fim de resolver, desvendar e solucionar problemas ou responder perguntas, a pesquisa parece representar uma atividade mais inteligente, criativa, ilustre e privilegiada do que o ensino. Segundo essas representações, é possível deduzir que o pesquisador é aquele que produz, cria, gera novos conhecimentos, cabendo ao professor *simplesmente* transmitir esses conhecimentos aos seus alunos.

Além disso, o ensino foi representado por uma parte significativa dos professores e alunos do curso em questão como dependente do ambiente e do educando, e que não depende diretamente do trabalho docente. Nessa concepção em que o professor deve apenas oferecer as "ferramentas" aos seus alunos e propiciar um ambiente favorável ao processo de aprendizagem, a formação do professor corre o risco de ser interpretada como dependente de "dons pessoais", ou seja, daquele "nascido" para a tarefa de ensinar.

Podemos ainda afirmar que essas representações sobre ensino também reforçam o modelo atual de currículo para as licenciaturas na maioria das universidades brasileiras. Como sabemos, o curso de formação de professores se estrutura e se baseia em "o que ensinar" (disciplinas de conteúdo) e em "como ensinar" (disciplinas pedagógicas), reforçando a idéia do professor como transmissor.

Dessa maneira, as representações influenciam na construção da realidade, por exemplo, no momento de se pensar o currículo das licenciaturas, ao mesmo tempo que a realidade influencia na constituição dessas representações, a própria estrutura do currículo construindo/reconstruindo determinadas idéias e concepções sobre o ensino. Sendo assim, no contexto atual da universidade brasileira, onde a atividade de ensino tem menor *status* acadêmico do que a pesquisa, as reformas curriculares podem representar um primeiro passo, mas não único, em direção à melhoria dos cursos de formação inicial de professores. Há necessidade

de se efetivar também mecanismos que valorizem a atividade de ensino no próprio seio acadêmico, reconhecendo a legitimidade do "saber docente" e do ensino enquanto tarefa que requer elaboração, criatividade e inventividade tanto quanto na produção do conhecimento científico.

A valorização da docência, da atividade de ensino e da formação profissional nas universidades brasileiras deve ser um projeto a médio e longo prazo, pois ela dependerá de mudanças nas leis intrínsecas desse "mercado acadêmico", que hoje atribui muito mais "créditos" à atividade de pesquisa. Finalmente, pode-se dizer que tais mudanças requerem modificações nas representações atuais sobre as atividades de ensino e pesquisa na universidade. Estas, por sua vez, necessitam de ações práticas que ajudem a reconstruir tais imagens, hoje sustentadas por determinados comportamentos que reforçam a dicotomização ensino/pesquisa.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*. Brasília, 14 (61): 60-78, jan./mar. 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974. 361 p.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b. 208 p.

_____. *A gênese dos conceitos de habitus e de campo*. In: O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989. p.59-73

_____. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990. 234 p.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais: pressupostos e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 72 (171): 123-222, maio/ago. 1991.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p.

ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. 191 p.

PAGOTTO, Maria Dalva Silva. *Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores*. São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, 1988. (Dissertação, Mestrado em Educação).

VALA, Jorge. Sobre as representações sociais para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, Lisboa, 4: 5-30, 1986.

_____. MONTEIRO, Maria Benedicta. *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.