

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA SOBRE O ENSINO UNIVERSITÁRIO

Marinalva Lopes Ribeiro *

Anna Virgínia Araújo **

RESUMO

O estudo objetivou compreender as representações sociais dos estudantes concluintes dos cursos de licenciatura de uma universidade pública da Bahia sobre o ensino universitário no processo de formação de professores. Os dados foram coletados mediante a técnica Associação Livre de Palavras (ALP), realizada no processo de dois grupos focais organizados com a participação de dezessete estudantes. Esses informantes evocaram quarenta e quatro palavras, cujos sentidos estariam associados ao termo indutor: *ensino universitário*. Após o tratamento dos dados, evidenciaram-se os elementos que provavelmente constituem o núcleo central dessas representações, a saber: *aprendizagem, professor, troca, conhecimento, aluno*. No entanto, ao analisarmos, também, os elementos que constituem o sistema periférico das referidas representações, constatamos uma evidente contradição indicativa de que a formação universitária não foi suficiente para transformar as representações criadas e reproduzidas durante a vida escolar desses sujeitos.

Palavras-chave: Ensino universitário – Representações sociais – Formação de professores

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDENTS FROM LECTURING COURSES ABOUT THE COLLEGE TEACHING

The study aimed at understanding the social representations of the about-to-be-graduated students from the lecturing courses of a public university in the State of Bahia about the college teaching in the process of teachers training. The data was collected by using the technique of Free Association of Words (F.A.W.), performed in the process of two focal groups organized with the participation of seventeen students. These informants came up with forty-four words of which the meanings were associated with the inductive term *college teaching*. After the treatment of the

* Doutora pela Université de Sherbrooke, Canadá. Pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS. Mestre em Educação pela UFBA. Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Endereço para correspondência: UEFS - Departamento de Educação, Avenida Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, Caixa Postal 252 e 294 – 44036-900 Feira de Santana - BA. E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com

** Especialista em Educação. Professora Substituta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Endereço para correspondência: UEFS - Departamento de Educação, Avenida Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, Caixa Postal 252 e 294 – 44036-900 Feira de Santana - BA. E-mail: annavaraujo@yahoo.com.br

data, the elements that probably constitute the central core of these representations were put into evidence; they are: *learning, teacher, interchange, knowledge, student*. However, when we analyzed the elements that constitute the peripheral system of the representations referred to above, we became aware of the existence of an evident contradiction, indicating that the college training wasn't enough for undergraduate students to transform the representations that were created and reproduced during these individuals' school life.

Keywords: College teaching – Social representations – Teachers training

Introdução

Este trabalho visa comunicar os resultados de uma pesquisa de metodologia qualitativa, com uso de alguns procedimentos estatísticos, que objetivou compreender as representações sociais de estudantes concluintes dos cursos de licenciatura de uma universidade pública acerca de ensino no seu processo de formação, enquanto professores. Para a consecução desse objetivo, examinamos os conceitos de ensino e suas bases epistemológicas, os modelos conservador e emergente de prática educativa e o conceito de Representações Sociais, teoria formulada pelo francês Serge Moscovici. Após fazermos uma breve descrição dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, apresentamos e discutimos os achados na empiria. Por fim, apresentamos as considerações conclusivas.

○ ensino e sua base epistemológica

O ensino, uma das tarefas mais representativas, universais e complexas da ação docente, tem sido expresso por uma série de verbos como: ensinar, instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar (GIL, 2007), que indicam uma diversidade de sentidos para essa prática. Assim, diversos autores se esforçam para defini-la. Para García (1999), o ensino é uma atividade intencional, desenvolvida num contexto organizado e institucional, a qual pressupõe uma interação entre formador e formando, objetiva a mudança e contribui para a profissionalização de sujeitos. Nessa prática, o autor salienta a participação consciente e a boa vontade explícita dos sujeitos envolvidos no processo de consecução dos objetivos traçados.

Para Rios (2006), o ensino formal, ou seja, enquanto uma ação intencional e organizada que se articula à aprendizagem, é um exercício de mediação que se produz na relação com os alunos, considerando o saber que eles já possuem e a realidade, de modo a estimulá-los a posicionarem-se criticamente diante do instituído e a modificá-lo, caso seja necessário. Quer dizer, o ensino é um ato de criação e de recriação.

Hargreaves (2004) destaca o ensino como um trabalho de transformação, de estímulo à criatividade e à inventividade para desenvolver no estudante a capacidade de desencadear as transformações e enfrentá-las. Este trabalho envolve, dentre outros, o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva profunda, da utilização da pesquisa e do trabalho em equipes e em redes.

Esses autores comungam com as idéias da necessidade de interação entre professores e estudantes, de movimento do processo e da possibilidade de mudança, de transformação, de recriação da realidade a partir do ensino. O ensino, nessa ótica, portanto, está longe de se “dar”, está longe de ser uma técnica gerada para produzir resultados aceitáveis nas provas, mas, como afirmam Rios (2006) e Hargreaves, (2004), é algo que se faz no trabalho conjunto dos professores com seus alunos, cuja missão social é moldar a vida e transformar o mundo.

Vale ressaltar que não se pode compreender o ensino sem considerar a base epistemológica na qual ele está fundado, pois o modelo pedagógico vai ser estruturado a partir de um modelo epistemológico. Mesmo quando o professor não tem clareza sobre as teorias e concepções que embasam a sua prática, elas estão presentes em suas ações na sala de aula. Nesse sentido, Becker (2001, 2002)

propõe três diferentes formas de conceber a relação entre ensino e aprendizagem a partir de três modelos pedagógicos: a pedagogia diretiva, com sua base epistemológica no empirismo; a pedagogia não-diretiva, com sua base epistemológica no apriorismo ou inatismo; a pedagogia relacional, baseada epistemologicamente no construtivismo. Sem pretender fazer uma apresentação exaustiva desses modelos, citaremos, a seguir, algumas das suas características fundamentais.

Empirismo, segundo Matui (1995), é uma teoria epistemológica que considera o conhecimento como algo externo; vem de fora mediante os sentidos ou as experiências. Com efeito, refere Becker (2001) que o conhecimento (conteúdo) vem do mundo do objeto (meio físico ou social) para ser estocado através dos sentidos, na sua grade curricular. Na perspectiva empirista, o ensino se dá centrado no professor que dita, fala, decide, ensina, pois crê que somente ele pode produzir algum novo conhecimento no aluno. Este, por sua vez, só aprende se o professor lhe ensina, lhe transfere o conhecimento. Assim, o papel do aluno é escutar passivamente, executar ordens em silêncio, quieto, repetindo quantas vezes forem necessárias, até aderir em sua mente o conhecimento transmitido pelo professor. Do ponto de vista epistemológico, a prática do professor está baseada na crença de que o aluno é uma folha de papel em branco, uma *tabula rasa* que ainda não recebeu inscrições, a qual é preenchida com os conhecimentos que são depositados em sua mente.

Segundo Becker (2001), apriorismo é originado do termo *a priori*, quer dizer, aquilo que é posto antes como condição do que virá depois. A perspectiva apriorista que, segundo Matui (1995), também é conhecida como racionalismo, idealismo, inatismo e pré-formismo, considera que o conhecimento é algo que o indivíduo traz, ou inato ou programado, em sua bagagem hereditária. Essa bagagem inata seria submetida ao processo maturacional de forma pré-determinada ou *a priori*. É importante lembrar que o apriorismo se opõe ao empirismo na medida em que relativiza a experiência, pois, nessa epistemologia, toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito, absolutizando-o. A base do apriorismo é, portanto, que o sujeito está para o objeto, sem a interferência do meio.

Nesse modelo, fica difícil visualizar a prática de sala de aula, conseqüentemente o ensino, pois o conhecimento é centrado no aluno, que aprende por si mesmo. O professor é despojado de sua função, uma vez que o pólo do ensino é desautorizado, na medida em que o pólo da aprendizagem é tornado absoluto. A relação de ensino e aprendizagem não consegue fecundar-se mutuamente, de modo a causar prejuízo para ambos os pólos. O professor pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que ele já traz (BECKER, 2001).

A epistemologia construtivista propõe que o conhecimento não seja dado como algo terminado, acabado. Ao contrário, ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social pela força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária, como era defendida pelo apriorismo. Em síntese, no construtivismo o sujeito e o objeto não são estruturas separadas, mas constituem uma só estrutura pela interação recíproca.

Um dos pressupostos do construtivismo é que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimentos, os quais dependem do nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios do sujeito aprendente. Tais esquemas são revisados, modificados, enriquecidos, adaptados à realidade, tornando-se cada vez mais complexos. Nesse sentido, a fim de propiciar que o estudante seja ativo e protagonista na construção do conhecimento, é fundamental que o professor exerça um papel igualmente ativo, pois é ele quem dispõe das condições para aquele acionar seus conhecimentos prévios, favorecendo sua atividade mental que passa pelos processos de equilíbrio, desequilíbrio e re-equilíbrio, processos esses que não têm efeitos apenas cognitivos, mas incidem no auto-conceito e na maneira de o estudante perceber a universidade, o professor, seus colegas e a maneira de se relacionar com eles.

O professor, na perspectiva construtivista, não acredita no ensino em seu sentido conservador, em que ele transmite, por força do ensino, o conhecimento, de forma linear. Ao contrário, numa relação dialética, o professor, além de ensinar, aprende aquilo que o estudante já construiu até o momento, quer dizer “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

A abordagem dessas epistemologias remete-nos ao conceito de paradigma na perspectiva de Kuhn (2007, p. 221), para o qual “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. A partir dessa compreensão, os modelos pedagógicos e epistemológicos que relacionam o ensino e a aprendizagem revelam, também, a sistematização de idéias, teorias, modelos, padrões compartilhados que fundamentam a prática educativa dos professores e permitem a explicação de certos aspectos dessa realidade. Já que o ensino se expressa na prática educativa, consideramos pertinente analisar os seus modelos que, como refere Behrens (2003), são: o conservador e o emergente.

Modelo conservador de prática de ensino

O modelo conservador, segundo Behrens (2003), Becker (1993, 2001), Freire (1996), Libâneo (1985), Lucarelli (2000), Moraes (1997), Matui (1995), Mizukami (1986), Sordi (2000), revela uma postura pedagógica de valorização do conteúdo humanístico e da cultura geral. Todavia, caracteriza-se pela reprodução do conhecimento e apresenta-se como um processo austero, conservador, cerimonioso que tem como função preparar intelectual e moralmente os estudantes. Vejamos, com base nesses autores, como se configura, neste modelo, o ensino.

O ensino pautado no modelo conservador, mediante o método indutivo, enfatiza aulas expositivas, demonstrações e sistematização da matéria de forma sequencial, lógica, ordenada, desvinculada das outras disciplinas, do corpo do curso e da realidade. Tal concepção de ensino valoriza, principalmente, a variedade e quantidade de noções, conceitos, informações, a repetição dos conteúdos e a memorização destes pelo aluno. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor. O processo de ensino considera, em geral, os seguintes passos: a preparação do estudante, a apresentação de pontos chave, a associação do conhecimento novo com o já conhecido por meio da comparação e abstração, a generalização e a apli-

cação por meio da explicação de fatos adicionais e ou resolução de exercícios.

Vale acrescentar, a partir das idéias de Sacristán e Pérez Gómez (1989), que esse ensino magistral não apenas produz aprendizagens que rapidamente são esquecidas, nem só utilizam um método que desconsidera a personalidade criadora do aluno sem estimulá-lo intelectualmente, fazendo com que ele fracasse ou não adquira motivações para aprender; o ensino magistral é, também, o recurso de reprodução de uma sociedade hierarquizada, na qual se estimula a obediência, a disciplina e a ordem de superiores, para conseguir cidadãos mais dóceis e menos críticos do poder estabelecido.

Na universidade, de acordo com Gil (2007), Hargreaves (2004), Pimenta e Anastasiou (2002), García (1999) e Gauthier (2006), no modelo de prática educativa conservador, o ensino, geralmente, é uma tentativa de ensaio e erro, pautado na reprodução dos processos pelos quais o professor passou ao longo de sua própria formação como estudante, mediante contatos ininterruptos com seus próprios professores (fase de pré-treino) e em palestras, nas quais algumas pessoas ouvem alguém expor um determinado assunto. A sua autoridade vai-se construindo justamente em cima do acúmulo de conhecimentos que consegue adquirir e da segurança em transmiti-los. Representado dessa forma, o ensino, centrado na pessoa do professor, em suas qualidades e habilidades, foi-se naturalizando nas representações sociais e servindo de molde para guiar os comportamentos dos professores. No entanto, afirma Hargreaves (2004, p.41), “Os professores que não se mantêm aprendendo por mais do que tentativa e erro são um risco para seus alunos”.

Como já assinalamos anteriormente, ensinar é uma atividade complexa, especialmente na universidade, hoje, quando são cobrados do professor universitário um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, ou seja, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes (saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, da ação pedagógica), que antes não eram exigidos para a docência, em especial os saberes da ação pedagógica legiti-

mados pela pesquisa e pela própria atividade dos docentes. Os professores universitários são pesquisadores do seu campo específico de conhecimento, e o fazem com propriedade, mas grande parte não aprendeu nem discute com os seus pares os saberes profissionais específicos dessa profissão, de modo a potencializar aprendizagens significativas nos estudantes (GAUTHIER, 2006). Com efeito, garante Rios (2006), para alguns, ensinar e refletir têm sido coisas desacreditadas ou, pelo menos, de importância menor.

○ modelo de prática educativa emergente

O modelo de prática educativa emergente, de acordo com Behrens (2003), estabelece uma aliança entre vários paradigmas, a exemplo do paradigma holístico, da abordagem progressista, do ensino como pesquisa e da instrumentação da tecnologia inovadora, que têm em comum a produção do conhecimento. Esse modelo, conforme diversos autores (BEHRENS, 2003; BECKER, 1993, 2001; CUNHA 2005; FREIRE, 1998; LIBÂNIO, 1985; LUCARELLI, 2000, MASETTO, 2003; MATUI, 1995; MORAES, 1997; MIZUKAMI, 1986), concebe o ensino conforme descrito a seguir.

O ensino baseado no modelo emergente tem como enfoque a construção de competências profissionais (técnica/pedagógica, política e humana) dos estudantes e está alicerçado no diálogo e na construção gradativa do conhecimento. Baseado em uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, é capaz de estabelecer o equilíbrio e a interconexão entre os pressupostos teóricos e práticos. Para isso, o professor pode propor projetos criativos e transformadores que propiciem a aprendizagem significativa e as relações pessoais e interpessoais do ser humano, por acreditar na capacidade dos estudantes e na legitimidade de seus sentimentos e emoções.

Embora alguns professores universitários ainda desenvolvam práticas educativas baseadas na transmissão de conhecimentos, pautadas apenas em deveres, tarefas, no programa da disciplina que ministram e nos critérios de aprovação e reprova-

ção dos estudantes, há, também, docentes que, tendo mudado essa representação histórica das funções do professor, se preocupam com as necessidades e interesses desses sujeitos, com o desenvolvimento de novas habilidades, atitudes e comportamentos, com a formação da pessoa humana, principalmente no que diz respeito a como lidar com outras pessoas, de modo a propiciar condições para eles aprenderem algo, ou seja, se eduquem. Nesse sentido, como afirma Gil (2007, p. 7), “à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e passa a ser o de ajudar o aluno a aprender”.

Para finalizar nossa reflexão sobre a ação de ensinar a partir dos modelos de prática educativa, recorremos a Pimenta e Anastasiou (2002) e Rios (2006), quando defendem que ensinar é um projeto coletivo, um trabalho conjunto que envolve uma parceria entre professores e alunos numa nova perspectiva do ensinar e aprender na sala de aula. Isso pressupõe um compromisso da conquista do conhecimento com posicionamentos de sedução, parceria e solidariedade.

Um olhar sobre a teoria das representações sociais

De acordo com Sá (1996), o termo representações sociais refere-se à teoria, ao conceito, e, também, aos fenômenos que acontecem no conjunto da sociedade, quer dizer, toda vez que um saber é gerado e comunicado e se torna parte da vida coletiva de um determinado grupo social, ou para resolver algum dos seus problemas ou ainda para explicar algum evento, diz respeito ao estudo das representações sociais (RS).

Associadas a uma sociedade em constante processo de transformação, segundo Moscovici (1978), as RS são guias que permitem ao sujeito dar sentido à sua conduta, compreender a realidade a partir de seu próprio sistema de referências, adaptar-se e definir seu lugar no grupo social.

É Jodelet (2001, p. 22) quem formula uma definição que nos parece mais clara para representação social: “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um obje-

tivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem como alicerce o senso comum, ou ainda, o saber ingênuo, natural, quer dizer aquele saber produzido e adquirido pelos indivíduos em processos de conversações, gestos e interações que estabelecem em sua vida cotidiana, os quais vão aos poucos circulando e se cristalizando num dado grupo social, tornando-se um código comum que serve para a formação de condutas (práticas sociais) e para a orientação das comunicações sociais. Cabe notar que, nesse processo, o indivíduo se constitui como sujeito de forma ativa, reconstituindo o objeto representado.

Embora o próprio Moscovici (1978) afirme que a representação seria um conceito perdido, pois, a ciência moderna não levava em consideração o senso comum, Jodelet (2001) mostra que essa forma de conhecimento diferenciada do saber científico, devido a sua importância na vida social e à possibilidade de elucidação dos processos cognitivos e das estruturas sociais é, também, legítima. Além disso, considerando o referencial da ciência moderna, para a qual a neutralidade era pressuposto para se pesquisar, compreender o mundo, estabelecer princípios e regras para a sociedade, as RS, ao contrário, têm como finalidade tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade, na medida em que motivam e facilitam a transposição de conceitos e teorias para o plano do saber imediato.

O mecanismo de estruturação das RS se dá mediante duas faces indissociáveis como no caso de uma moeda: a face figurativa e a simbólica. Enquanto aquela tem a função de exprimir facilmente a elaboração mental de um indivíduo ou grupo sobre um determinado objeto, a face simbólica atribui sentidos a essa imagem, de acordo com o seu sistema de crenças e valores pré-existentes. Assim, dois processos sócio-cognitivos originam as RS: objetivação (passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas); ancoragem (classificar, rotular e dar nome – dar sentido) (MOSCOVICI, 2003).

Além dessa grande teoria psicossociológica, Jean-Claude Abric, em 1976, fundamentado na

idéia de que os elementos das RS são hierarquizados e que toda representação é organizada em torno de um núcleo central, criou a teoria do núcleo central (NC), com papel descritivo e explicativo complementar. O NC organiza os elementos da representação e lhe dá sentido. É o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança e, portanto, assegura a sua perenidade. Apesar disso, as RS têm características contraditórias, pois são, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais e, também, marcadas por diferenças interindividuais. Para dar conta dessa contradição, a teoria do NC admite a existência de um sistema periférico que contextualiza as determinações do NC, resulta em flexibilidade, mobilidade e expressões individualizadas das RS.

Considerando que o conteúdo representacional do ensino universitário, partilhado por licenciandos, interfere nas atitudes que esses sujeitos desenvolvem durante o curso de formação para professores, podendo interferir em sua prática profissional em sala de aula, resolvemos usar como referencial teórico a teoria das representações sociais (TRS) de Serge Moscovici. Enfocamos este estudo na compreensão das representações de ensino universitário dos concluintes de diversos cursos de licenciatura de uma universidade pública da Bahia, e na estrutura dessas referidas representações.

Os procedimentos metodológicos

Para compreender as representações dos estudantes concluintes dos cursos de licenciatura sobre ensino, optamos por uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa com o uso de procedimentos estatísticos. Para coletar os dados, utilizamos as técnicas Associação Livre de Palavras (ALP) e Grupo Focal. Este reúne de seis a doze pessoas e um animador, a fim de discutir, de forma estruturada, um assunto particular. É uma das técnicas de pesquisa das mais populares em ciências sociais e em marketing. Apesar de ser flexível, de baixo custo e rápido, o grupo focal apresenta certas limitações, como a possibilidade de viés, o desvio ou domínio das discussões por um dos participantes e dificul-

dades no momento da análise (GEOFFRION (2003). No desenvolvimento desta pesquisa, organizamos dois grupos focais, um com a participação de dez e outro com a participação de sete estudantes matriculados no último semestre dos cursos de licenciatura de uma universidade pública, que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa.

A Associação Livre de Palavras (ALP) é uma técnica projetiva que consiste em solicitar aos participantes que escrevam os substantivos, adjetivos, verbos e expressões sinônimas de um determinado termo indutor. No caso deste estudo, cuja intenção foi destacar a possível estrutura interna da representação de ensino, ou seja, o universo semântico relacionado a essa representação e seu possível núcleo central, a aplicação prática da técnica consistiu em solicitar aos participantes do Grupo Focal que evocassem, isto é, trouxessem à lembrança, seis palavras e expressões relacionadas ao termo indutor “ensino” e os registrassem em um formulário impresso.

No campo educacional a ALP tem sido utilizada por diversos autores (MACHADO, 2005; NÓBREGA e COUTINHO, 2003; PAREDES e LIMA, 2005; SOUZA e SILVA, 2005; VERGÈS, 1989, 1992). Como vantagem, a ALP possibilita a apreensão de conteúdos implícitos ou latentes de forma descontraída e espontânea na interação entre os sujeitos participantes do grupo focal. Vale ressaltar, todavia, que essa técnica também apresenta desvantagens, dentre as quais a difícil interpretação, caso seja tomada isoladamente, e a dificuldade em se distinguir, nas associações produzidas, aquelas que são organizadoras da representação, ou seja, as que apresentam características de centralidade (OLIVEIRA et al, 2005). Esse limite pode ser minorado mediante o cruzamento da frequência de aparecimento dos termos registrados pelos sujeitos a partir da associação livre e o *ranking* de aparecimento desses termos (VERGÈS, 1989, 1992). Evidentemente, tal hipótese não é aceita pela totalidade dos estudiosos interessados na pesquisa da estrutura de uma representação, a exemplo de Abric (1994). No entanto, concordamos que o fato de enunciar um termo em pri-

meiro lugar, denota que tal termo está mais acessível na memória do sujeito, de modo a representar a importância que lhe é atribuída no seu esquema cognitivo.

Análise e discussão dos dados

A partir do termo gerador *ensino*, os participantes dos grupos focais evocaram 44 diferentes palavras. Considerando apenas aquelas que foram repetidas pelo menos duas vezes, calculamos a mediana da frequência das evocações, cujo resultado foi cinco (5) e, em seguida, a mediana da ordem de evocação das palavras citadas por cada sujeito, cujo resultado foi três e meio (3,5). Em seguida, organizamos o quadro de quatro casas (Vide QUADRO).

Como se pode notar, no quadrante superior esquerdo, estão as palavras que podem constituir o núcleo central das RS de ensino universitário: *aprendizagem, professor, troca, conhecimento, aluno*; o quadrante superior direito ficou vazio, por falta de elementos que tivessem frequência superior a 5 e média de evocação maior que 3,5; os elementos intermediários, situados no quadrante inferior esquerdo, são: *cultura, transmissão, diálogo, dinamismo, construção, método*. Por fim, os elementos periféricos, aqueles mais afastados do núcleo central, são constituídos dos seguintes termos: *educação, interação, escola, amor, vida, estudo, reflexão, dedicação, experiência*.

Na busca dos sentidos dos elementos que provavelmente compõem o núcleo central das representações de ensino, percebemos que elas parecem estar ancoradas em elementos indicadores de uma ação pedagógica que privilegia tanto o modelo epistemológico empirista, centrado no *professor*, que transfere o *conhecimento* para os alunos, quanto no modelo construtivista, no qual o conhecimento seria constituído na interação (*troca*) entre o *aluno* ativo e protagonista do processo de *aprendizagem* e o objeto do conhecimento, com a mediação do professor. Como vimos anteriormente com Gil (2007), se a ênfase recai na *aprendizagem*, há uma modificação do papel do professor.

QUADRO - Os traços salientes das palavras evocadas em relação a ensino

ORDEM MÉDIA DE EVOCÇÃO					
		$\leq 3,5$	<i>f</i>	$> 3,5$	<i>f</i>
FREQUÊNCIA	SUPERIOR A 5,0	NÚCLEO CENTRAL aprendizagem professor troca conhecimento aluno	11 7 6 6 5	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS	
	INFERIOR A 5,0	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS cultura transmissão diálogo dinamismo construção método	2 2 2 2 2 3	ELEMENTOS PERIFÉRICOS educação interação escola amor vida estudo reflexão dedicação experiência	3 3 4 2 2 2 3 2 2

Nos demais quadrantes, que tanto podem alimentar quanto ameaçar o núcleo central (NC), destacam-se outros termos que confirmam essa contradição, própria das representações sociais: *transmissão* e *método* contrapondo com *cultura*, *construção*, *diálogo*, *amor*, *vida*, *reflexão*, *interação*, elementos tão defendidos por uma perspectiva de ensino emergente.

Essa incoerência no discurso dos participantes nos faz pensar na possibilidade de que os sistemas de crenças e de representações de estudantes universitários que estão se graduando em professores das variadas áreas do conhecimento, construídos sobre o ensino ao longo de suas vidas, ainda estão enraizadas e que, portanto, essa formação, durante quatro a cinco anos, não tenha sido suficiente para transformá-los.

Além do que foi posto acima, o discurso dos participantes nos instiga a arriscar outros sentidos:

é possível que a prática pedagógica desses futuros professores, em conformidade com essas representações e com a crise de paradigmas a qual estamos vivenciando, esteja oscilando como o pêndulo de um relógio: ora privilegie a valorização da experiência e da cultura dos seus alunos, de modo a estabelecer com eles um diálogo amoroso fundamentado na humildade e de modo a provocar a reflexão sobre formas de produção e de preservação da vida, enfim, estabelecer com esses sujeitos formas de interação respeitosa que se efetive na construção e reconstrução deles mesmos e do mundo; ora esteja baseada em perspectivas teóricas que privilegiem a autoridade e a transmissão de conhecimento pelos professores a estudantes passivos; ora esteja baseada em perspectivas tecnicistas, pautadas em pressupostos como eficácia e eficiência, que privilegiem novos processos instrucionais, quer dizer, o método de ensinar.

De fato, as representações costumam a se transformar, o que ocorre, prioritariamente, via as práticas e da periferia para o núcleo central. Se essa premissa for verdadeira e, analisando os elementos que compõem o quadrante destinado aos elementos periféricos das RS de ensino, não surpreende que o movimento via a transformação dessas RS já esteja acontecendo, na medida em que os elementos que o constituem são palavras-chave de práticas e concepções de ensino emergentes, embora tenham sido as menos frequentes e não prontamente evocadas pelos participantes da pesquisa.

Considerações finais

Objetivávamos, com este estudo, compreender as representações sociais de estudantes dos cursos de licenciatura de uma universidade pública acerca de ensino no seu processo de formação enquanto professores.

As RS dos graduandos, participantes deste estudo, sobre *ensino*, parecem estar centralizadas nos termos: *aprendizagem, professor, troca, conhecimento e aluno*. Já no sistema periférico das representações em apreço, aquele que, segundo a teoria das RS, tanto pode alimentar quanto ameaçar o núcleo central, destacam-se termos que evidenciam uma grande contradição, que é própria das representações sociais, já que, como mostramos anteriormente, elas comportam, ao mesmo tempo, elementos indicadores de estabilidade e de mobilidade, de rigidez e de flexibilidade. Assim, os sujeitos da pesquisa evocaram: *transmissão e método* contrapondo com *cultura, construção, diálogo, amor, vida, reflexão, interação*, elementos esses constituintes de perspectivas de ensino antagônicas.

A análise dos dados nos leva a crer, portanto, que as RS de ensino desses futuros profissionais estejam ancoradas em elementos reveladores de uma ação pedagógica que privilegia dois modelos epistemológicos: o empirista, centrado no *professor* que detém o conhecimento e o transfere para os alunos, e o modelo construtivista, que tem como premissa a construção da aprendizagem pelo aluno ativo e protagonista em interação (*troca*) com

o objeto do conhecimento, com a mediação do professor.

Concordando com Gauthier (2006), quando afirma que o ensino na formação é responsável pela constituição de um manancial de saberes, no qual o professor se abastece para resolver problemas específicos do ensino na sala de aula, concluímos que essa formação ainda não ajudou o licenciando a criar bases epistemológicas firmes nas quais possa formalizar os saberes e as habilidades específicas do exercício do magistério. Assim, paradoxalmente, as RS dos licenciandos participantes deste estudo, ora parecem firmar-se na tradição pedagógica que povoa as recordações de sua infância e poderiam permanecer até o início da formação docente, ora parecem firmar-se numa epistemologia construtivista, que inspira uma pedagogia relacional, na qual os sujeitos da aprendizagem constroem o conhecimento numa relação dialética, em que tanto o professor quanto o aluno aprendem. Ao que parece, então, o ensino universitário, no que diz respeito à formação de professores, não tem cumprido o objetivo primordial que é a mudança de representações, de atitudes e de práticas construídas ao longo das experiências de vida dos sujeitos e contribuir para a construção de representações de ensino alternativas a esse modelo estandardizado.

Como propõe Cunha (1999), a universidade é convocada a formar professores cujo trabalho esteja alicerçado numa epistemologia emergente; tenham autonomia para buscar soluções para os seus embates; valorizem os alunos enquanto sujeitos contextualizados, autônomos, envolvidos com suas existências, suas escolhas e suas responsabilidades; adotem uma didática contextualizada. Nesse sentido, urge uma formação que instigue a construção do pensamento crítico-reflexivo sobre a prática educativa vivida na trajetória de formação, para que os futuros professores da escola básica possam fazer a ruptura com as representações sociais construídas no senso comum sobre o ensino. Somente assim eles podem construir suas práticas sobre novas bases epistemológicas e, consequentemente, contribuir para a elevação do nível de aprendizagem dos alunos da escola básica.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.-C. L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Éd). **Structures et transformations de représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994, p. 73-84.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. Trabalho docente e ensino superior. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org). **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 213-225.
- _____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1995.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Ed.Injuí, 2006.
- GEOFFRION, Paul. Le groupe de discussion. In: GAUTHIER, Benoit (Dir.) **Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données**. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec, 2003. p. 333-356.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.
- HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 61-73.
- MACHADO, Laêda Bezerra. A estrutura da representação social de construtivismo entre professores alfabetizadores. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4., CONFERENCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: teoria e abordagens metodológicas, 2., 2005, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2005. p. 411-430.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11 ed. Campinas: Papirus, 1997.
- MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse son image et son public**. 2. éd.. Paris: Presses universitaires de France, 1978.
- _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 67-77.

OLIVEIRA, Denize Cristina de; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antonio Marcos T.; TEIXEIRA, Maria C. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005, p. 573-603.

PAREDES, Eugênia; LIMA, Rosely. A pesquisa científica dentro da universidade: representações sociais de professores. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4., CONFERENCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: teoria e abordagens metodológicas, 2., 2005, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2005. p. 244-260.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das G. Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo : Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno, J.; GÓMEZ, A. Pérez. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal/Universitaria, 1989.

SORDI, Mara Regina Lemos de. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugenia (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

SOUZA, Josiane Maria Oliveira de; SILVA, Antonia Oliveira. O conhecimento social dos professores e alunos sobre o tripé universitário. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4., CONFERENCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: teoria e abordagens metodológicas, 2., 2005, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2005. p. 395-410.

VERGÈS, P. Représentations sociales de l'économie: une forme de connaissance. In: D. Jodelet (Dir.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 387-405.

_____. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992.

*Recebido em 27.04.09
Aprovado em 25.05.09*